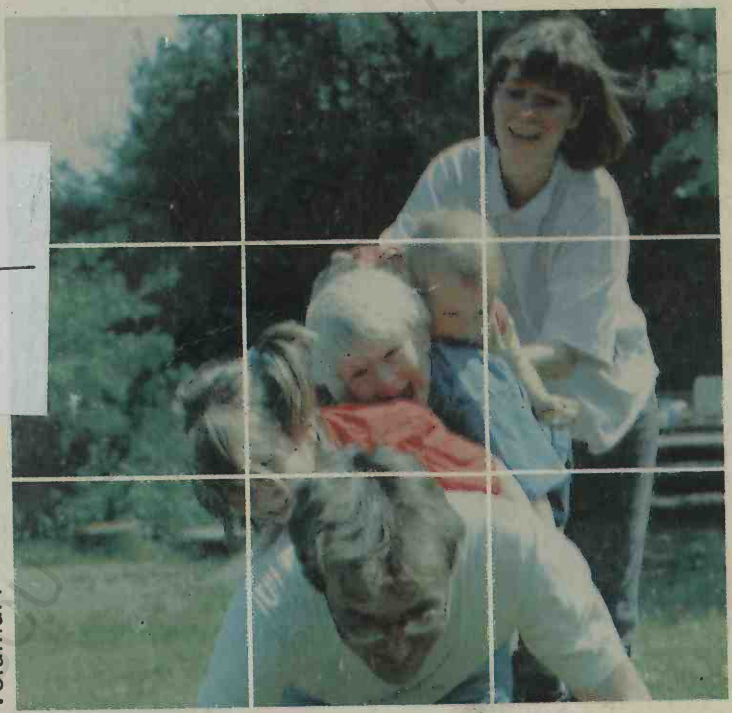
II-36977/v.1

Sociologie
Științe politice

Elisabeta Stănciulescu

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE



SOC
376
V.1

Volumul I

Collegium

POLIROM

BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE—PSIHOLOGIE
II-36977

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Hazineop.

COLLEGIUM

Sociologie, Ştiinţe politice

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Seria *Sociologie, Ştiinţe politice* este coordonată de Adrian Neculau, Liviu Antonesei (sociologie) şi Dan Pavel (ştiinţe politice)

Elisabeta Stănciulescu este lector la Catedra de sociologie a Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi, unde predă Teorii sociologice contemporane, Sociologia educaţiei şi Sociologia familiei; preocupările de cercetare ştiinţifică, teoretică şi empirică, sînt orientate către aceleaşi domenii.

A efectuat stagii la *Faculté des Sciences Économiques et Sociales, Université de Sciences et Technologies de Lille* (Franţa) şi la *Université „René Descartes" Paris V (Sorbonne-Sciences Humaines)*.

Este membră a A.S.R. (Asociaţia Sociologilor Români) şi a A.I.S.L.F. (*Association Internationale des Sociologues de Langue Française*).

A participat la mai multe reuniuni ştiinţifice internaţionale organizate de A.I.S.L.F. şi de I.S.A. (*International Sociological Association*) cu studii de sociologia educaţiei şi sociologia familiei.

A publicat:

- *Teorii sociologice ale educaţiei. Producerea eului şi construcţia sociologiei*, Iaşi, Polirom, 1996.
- studii în volume colective editate în Franţa, Belgia şi Canada:
  - „Sur le statut et la position du sociologue dans la société roumaine en transition", în I. Aluaş et G. Gosselin (sous la dir.), *Actes. Rencontre internationale sur L'enseignement de la Sociologie, Cluj (Roumanie)*, 11-13 avril 1992, Cluj-Paris, A.I.S.L.F., A.S.R., Universitaté „Babes-Bolyai" Cluj-Napoca, 1992, pp. 140-148 (în colaborare).
  - „Avatars de la démocratie dans une société en transition", în S. Bardeche (éd.), *Les Balkans et l'Europe face aux nouveaux défis. Actes du colloque de l'A.I.S.L.F., 3-6 mars 1994, Sofia (Bulgaria)*, Paris, L.S.C.I.-IRESCO, 1995, pp. 168-176.
  - „Redéfinition et construction progressives des espaces domestiques du point de vue de l'enfant", în B. Bawin-Legros, R. B.-Dandurand, J. Kellerhals, Fr. de Singly (éd.), *Les espaces de la famille, Actes du Colloque, Liège - 5 et 6 mai 1994*, Liège, A.I.S.L.F., *Les cahiers de sociologie de la famille* no. 1, 1995, pp.121-130.
  - „Tel enfant, tels parents: de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité", în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Sainte-Foy (Québec), Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, Presses Universitaires de Laval, 1996, pp. 237-258.
- studii şi recenzii în volume colective şi reviste româneşti (*Revue Roumaine de Philosophie, Sociologie românească, Revista de Cercetări sociale, Analele Universităţii „Al.I. Cuza" Iaşi*).

Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3
P.O. BOX 266, 6600, Iaşi, ROMÂNIA

Copyright © 1997 by POLIROM Co S.A. Iaşi
ISBN: 973-9248-69-1
Printed in ROMANIA

II-36.977
SOC
576

Elisabeta Stănciulescu

Sociologia educaţiei familiale

Volumul I

Strategii educative ale familiilor contemporane

Prefaţă de Agnès Pitrou

0 000008 50892 BCU IAŞI

POLIROM
Iaşi, 1997

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. MINESCU
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE
a010 850 892

Mulţumiri

Documentarea – foarte dificilă – în vederea elaborării acestei sinteze a fost posibilă în principal datorită unui stagiu efectuat în calitate de profesor invitat în Departamentul de Ştiinţe ale Educaţiei (Département des Sciences de l'Éducation) al universităţii parisiene „René Descartes" (Université Paris V, Sorbonne-Sciences Humaines) şi finanţat printr-o bursă de mobilitate individuală TEMPUS.

Le mulţumesc pe această cale colegilor de la universitatea pariziană, membri ai UFR de Sciences de l'Éducation, pentru disponibilitatea intelectuală şi sprijinul moral şi material oferit cu generozitate.

Adresez, de asemenea, mulţumiri fundaţiei European Training Foundation (Torino) şi Oficiului Naţional TEMPUS (Bucureşti) pentru sprijinul financiar acordat.

*

Orientarea în literatură şi procurarea multora dintre lucrările citate nu ar fi fost posibile fără solicitudinea puţin obişnuită a unor colegi din universităţile şi institutele de cercetare vest-europene şi canadiene. Numele celor mai mulţi dintre ei se regăsesc în bibliografia finală. Dacă le amintesc şi aici, o fac pentru că doresc de această dată să evidenţiez nu valoarea ştiinţifică a studiilor pe care mi le-au pus la dispoziţie, ci calităţile lor umane şi să le mulţumesc încă o dată: B. Bawin-Legros (Université de Liège), R. B.-Dandurand (I.N.R.S. – Montréal), D. Bertaux (École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS, Paris), J.-M. Berthelot (Université de Toulouse le Mirail), J. Coenen-Huther (Université de Genève), G. Ferréol (Université de Poitiers), A. Henriot-van Zanten (Université Paris V-Sorbonne), W. Hutmacher (Université de Genève), J.-Cl. Kaufmann (Université de Rennes), D. Lemieux (I.N.R.S. – Montréal), D. Mercure (Université de Laval), C. Montandon (Université de Genève), A. Muxel-Douaire (EHESS, Paris), A. Petitat (Université de Lausanne), A. Pitrou (C.N.R.S.-LEST Aix En Provence), E. Plaisance (Université Paris V-Sorbonne), A. Xavier de Brito (Université Paris V-Sorbonne).

*

Un cuvînt de mulţumire în plus se cuvine adresat autoarei prefeţei acestui volum, Agnès Pitrou, care, aflată în imposibilitatea de a citi manuscrisul în limba română, a avut răbdarea unor dialoguri prelungite cu privire la principalele probleme abordate, asumîndu-şi în cele din urmă riscul de a-l gira cu prestigiul numelui său.

Prefață

Dacă există numeroase lucrări care abordează educația familială din perspectiva aspectelor sale psihologice și relaționale, cele care au în vedere dimensiunile istorice și sociologice ale fenomenului sînt rare. Sociologii sînt angajați de mai multe decenii în demonstrarea efectelor culturii și ale mediului familial asupra poziției sociale a copiilor (conceptul „reproducție socială" a devenit clasic în sociologie, în special ca urmare a lucrărilor lui Pierre Bourdieu), dar o analiză critică a teoriilor și a faptelor care stau la baza procesului complex de transmitere realizată de părinți și de anturajul lor nu a fost decît de puține ori încercată. În aceasta constă interesul cărții Elisabetei Stănciulescu, pe care sînt deosebit de fericită să o prefațez. Un subiect atît de amplu nu poate fi efectiv abordat fără o cunoaștere profundă a principalelor lucrări despre raportul dintre familie și societate, pe care este evident că Elisabeta Stănciulescu o posedă grație activității de predare și cercetărilor sale.

În ceea ce privește educația familială în societățile contemporane dezvoltate, întîlnim două teze opuse. Unii afirmă că nu mai există educație realizată în sînul familiei, fie pentru că aceasta a fost deposedată [de privilegiul de a educa] în profitul unor instanțe exterioare, fie pentru că ea [însăși] a „demisionat" din responsabilitățile sale (această ultimă afirmație avînd o conotație morală evidentă). Alții susțin, dimpotrivă, că importanța educației familiale – care se exercită mai ales înainte de naștere și în primii ani de viață ai copilului – este atît de covîrșitoare încît dă naștere unui fel de determinism al traiectoriei viitoare. Rînd pe rînd, educația familială este, așadar, percepută sau ca atît de „naturală" încît este de neînlocuit sau ca accidentală în diferite culturi.

În fața unor astfel de puncte de vedere contradictorii, adesea puternic marcate de presupoziții ideologice, interogația sociologului este necesară. El este condus direct către întrebări mai largi cu privire la familie – pentru care nici o definiție nu este și nu poate fi satisfăcătoare – și la ceea ce este, riguros vorbind, această structură primară, universală în ceea ce privește unele dintre componentele sale (reguli de rudenie, filiație, reglementare a raporturilor dintre sexe, circulație a bunurilor, procese de socializare...), dar total fluctuantă în formele și regulile sale de funcționare. Importanța acestei structuri primare pentru organizarea socială este dovedită de interesul pe care i l-au acordat dintotdeauna instanțele considerate a fi responsabile de orientarea vieții colective: forme economice, puteri politice, curente filosofice și religioase.

Rezultă că, studiind educația familială, nu putem continua să lăsăm deoparte raporturile dintre individ și celulele primare cărora el le aparține, nici între aceste celule și stat sau factorii de putere: educația, în calitate de transmitere, inculcare și socializare, se situează în centrul vieții colective ca „fenomen social total".

Chiar înainte de a aborda formele și conținutul acțiunii educative, se pune efectiv, în mod fundamental, problema dreptului familiilor, al statului și al altor instanțe de a interveni în dezvoltarea copiilor. Cu alte cuvinte, cui îi revine sarcina educativă? Întrebarea este cu atît mai pertinentă atunci cînd familiile se închid în ele însele sau nu au mijloace pentru a face față sarcinilor. Conflictul de putere [între familie și alte instituții] atît în domeniul opțiunii pentru numărul de copii dorit, cît și în acela al orientării viitorului acestora apare evident în regimurile totalitare, dar există în egală măsură, într-o formă disimulată, acolo unde liberalismul pretinde a face indivizii „liberi în opțiunile lor", mai ales în cîmpul vieții familiale, supunîndu-i [de fapt] unor constrîngeri deseori greu de suportat (*lourdes*) în activitatea lor profesională (sau din cauza penuriei de locuri de muncă), în locuința și în cadrul lor de viață, în avalanșa (*déferlement*) stimulărilor către consum în condițiile în care absența resurselor financiare este cruntă.

De la cea mai fragedă vîrstă, oricare ar fi contextul vieții lor, copiii sînt, deci, supuși unor influențe multiple care, în societățile urbane sau în curs de urbanizare, se exercită adesea în direcții diferite sau chiar în sens opus. Această situație trebuie, oare, să ne mire sau chiar să ne alarmeze, ca și cum idealul educativ ar fi acela de a închide copiii într-un spațiu închis, unde toată lumea ar fi la fel și ar gîndi în aceeași manieră? Una dintre bogățiile fundamentale ale mediului familial o reprezintă, fără îndoială, faptul că oferă deja în sînul său o confruntare permanentă între vîrste – tineri și bătrîni –, între statutele care există inevitabil în rețeaua de rudenie, între sexe, între personalități. Și este necesar ca acest mediu familial – care a fost adesea prezentat ca „democrație la scara cea mai mică" (Anul Internațional al Familiei, O.N.U., 1994) – să funcționeze realmente pe baza recunoașterii și respectului reciproce: se știe cîte raporturi de exploatare și de abuz de putere se pot dezvolta în spațiul închis al familiei, mai cu seamă *vis-à-vis* de femei și de copii. Și este necesar, mai ales, ca familia să fie larg deschisă influențelor exterioare, nu pentru a primi „indicațiile" unui stat mai mult sau mai puțin autoritar, ci pentru a contribui la progresul unor comunități mai largi în care este inserată și pentru a primi în schimb suportul și ajutoarele pe care este îndreptățită să le primească. Celula familială nu este nici atotputernică în privința devenirii membrilor săi, dar nici o simplă „curea de transmisie" lipsită de inițiativă. Pentru copiii săi, ea este într-un anume fel un spațiu de trecere în care ei trebuie să învețe înainte de toate să gereze propria autonomie și să devină cetățeni și cetățene capabili să contribuie la binele colectiv. Aceasta este rațiunea pentru care este de dorit, de fapt indispensabil, ca ei [copiii] să se confrunte din timp cu medii și sisteme de referință diverse, care să le

prezinte moduri de viaţă şi atitudini în măsură să-i ajute să-şi definească şi să-şi construiască propria personalitate, evitînd (*à l'encontre des*) prejudecăţi înrădăcinate precoce, şi să practice toleranţa.

Totuşi, educaţia „în toată libertatea" (*„de plein vent"*) nu înseamnă şcoala străzii, unde copiii sînt abandonaţi lor înşile într-o lume prea dură pentru ei, în care regulile sînt cele ale rivalităţii şi ale dispreţului, iar relaţiile [sînt] marcate de agresivitate şi de violenţă. A trăi doar printre egali, în bande sau în grupuri unde toţi au aceleaşi probleme şi luptă pentru supravieţuire materială şi morală – indiferent dacă este vorba despre cadrul luxos şi protejat al unor aşezăminte şcolare sau despre locuri de petrecere a timpului liber rezervate celor mai bogaţi, ori, mai dramatic, despre cadrul îngrijorător şi mizer al cotloanelor spaţiului public –, duce la rezultatele pe care le cunoaştem.

În aceste condiţii, sîntem din nou trimişi, în mod pozitiv, la specificul rolului jucat de familie în procesul educativ. Ea nu este un simplu refugiu, nici „gogoaşa protectoare" la care visează unii. Dar prin natura legăturii afective particulare şi diversificate care îi uneşte pe membri, ea poate juca un rol securizant necesar unei lente maturizări a copiilor. Datorită permanenţei sale (chiar dacă unele „ochiuri" ale reţelei se rup), ea îi învaţă să trăiască în durabil (*dans la durée*), iar nu în efemer şi [le permite] să decanteze încet lecţiile primite în interiorul şi în afara casei părinteşti. Datorită nevoilor vieţii cotidiene, ea poate înfăptui schimbul şi darul reciproce şi [poate] arăta modul în care fiecare poate contribui la o lucrare comună.

Fără îndoială, nu toate familiile sînt gata să joace aceste roluri dificile şi observăm, de asemenea, că [tot] ele se află la originea „inegalităţii şanselor" copiilor, în primul rînd prin diferenţele existente între mijloacele lor materiale, între competenţele lor, între modalităţile lor de inserţie într-o societate în plină bulversare; dar şi pentru că anumite familii pot să constituie efectiv acest cadru de securitate afectivă şi de continuitate, în timp ce altele sînt sfîşiate de conflicte interne sau de dispreţul reciproc [al membrilor]. Ajungem din nou, în acest fel, la absoluta necesitate ca societatea să privească prin uşile închise ale familiei pentru a veni în ajutorul celor slabi, punîndu-i, la nevoie, la adăpost de violenţa familială. În materie de educaţie prevenirea şi acţiunea continuă sînt, totuşi, mai importante decît intervenţia de urgenţă: suportul mediului (*environnement*) imediat – grupul de vecinătate, asociaţiile, spaţiile de întîlnire, adăugate structurilor oficiale ale administraţiei locale, ale statului sau ale şcolii – trebuie să permită o întrajutorare în cazul dificultăţilor cotidiene, în special pentru cei mai lipsiţi de resurse, şi [să permită] schimburi care să elibereze cuvîntul şi să contribuie la o mai clară privire [asupra situaţiei].

Nici copilul-rege, nici copilul-martir: observăm că locul familiilor în socializarea membrilor comunităţii în care sînt inserate nu numai că depinde îndeaproape de organizarea socială în ansamblul său, dar nici nu poate fi concepută decît ca un „ochi", în acelaşi timp esenţial şi insuficient, sau ameninţat, al amplei

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

rețele a raporturilor care structurează societatea. Așa cum o va demonstra cu talent Elisabeta Stănciulescu, teoriile și practicile educative – atît de diferite în timp și spațiu – sînt inseparabile de o reflexie asupra tipului de societate pe care diferiții membri care o compun doresc să o construiască împreună. Lucrarea de față, care ne propune un conținut atît de bogat pentru a hrăni această reflexie și care va deține, [cred], un loc important în cunoașterea sociologică în România, mi se pare deosebit de urgentă și de pertinentă. Îi mulțumim Elisabetei Stănciulescu pentru că a propus-o cercetătorilor și studenților români în primul rînd, dar și colegilor din Europa și din alte părți[1].

Agnès PITROU
Directoare de cercetări în sociologie
Laboratorul de Economie și de Sociologie a Muncii
[C.N.R.S. – Consiliul Național al Cercetării Științifice]
Aix En Provence – Franța, 5 februarie 1997

1. Traducere de Georgeta Barbu.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Introducere

Volumul de faţă – gîndit iniţial ca a doua parte a unei teze de doctorat – este cel de-al doilea dintr-un proiect de elaborare a unei sociologii a educaţiei, care nu mai poate fi redusă astăzi la educaţia şcolară. El continuă demersul început în *Teorii sociologice contemporane. Producerea eului şi construcţia sociologiei* [Stănciulescu, 1996a].

Dacă în lucrarea precedentă am argumentat teza importanţei teoretice şi epistemologice a cunoaşterii cu privire la construcţia sinelui, indiferent de segmentul din spaţiul social în care se realizează (familie, şcoală, grup de egali ş.a.), procedînd pentru aceasta la analiza/sinteza principalelor teorii sociologice ale educaţiei, de data aceasta atenţia este orientată prioritar către una dintre principalele instanţe educative – familia. Pe scurt, acest volum prezintă cititorului român *o sinteză amplă* – prima în spaţiul sociologiei româneşti şi una dintre puţinele existente în literatura europeană – *a studiilor empirice vest-europene şi nord-americane ale ultimelor decenii cu privire la procesele educative ai căror actori principali sînt părinţii şi copiii*. Nu este cazul să i se impute ignorarea cercetării ştiinţifice româneşti: tocmai pentru că subiectul mi se pare suficient de atrăgător pentru a face obiectul unui studiu de sine stătător, raporturile familiilor româneşti cu educaţia copiilor va fi abordat într-o lucrare ulterioară care se află deja în lucru.

Întrebarea-cheie al cărei răspuns este căutat în paginile care urmează este următoarea: care este locul familiilor contemporane în ansamblul agenţilor educativi? Cu alte cuvinte, sînt părinţii principalii responsabili/vinovaţi de evoluţia psiho-socială a copiilor lor sau sînt, dimpotrivă, (auto)excluşi de la aceasta, graţie expansiunii educaţiei şcolare? În ce măsură sînt justificate o serie de stereotipuri pe care cunoaşterea comună, discursul politic şi cel juridic, iar uneori chiar cel ştiinţific le proclamă ca adevăruri incontestabile: credinţa referitoare la atotputernicia mamei în construcţia sinelui; rolul educativ natural, deci absolut indispensabil, al mamei şi rolul secundar, aleatoriu al tatălui; abandonul educativ al copiilor de vîrstă şcolară; destinul greu – dacă nu imposibil – de evitat, de victime nevinovate şi neputincioase, al copiilor născuţi în afara unei legături legalizate (copiilor nelegitimi), al celor ai căror părinţi divorţează (copiilor cu un singur părinte) şi, eventual, se recăsătoresc (copiilor „vitregi"); vinovăţia părinţilor care se separă şi a părinţilor „vitregi"; lipsa de responsabilitate a taţilor divorţaţi; criza de autoritate în raporturile dintre părinţi (taţi) şi copii; lipsa de responsabilitate a mamelor care aspiră la un alt tip de carieră (profesională, ştiinţifică, artistică, politică) în afara celei materne; rolul esenţial al bunicilor în educaţie; idealizarea funcţiei educative a familiei tradiţionale; etc.?

Vor fi abordate subiecte legate de: structurile familiale contemporane şi tipurile de interacţiune familială; finalităţile, conţinuturile şi stilurile educative ale familiilor contemporane; modul în care sînt astăzi distribuite rolurile parentale între membrii cuplului conjugal; modul în care se exercită aceste roluri în familiile (mono)parentale şi în familiile compuse; interacţiunile familiilor cu ceilalţi agenţi ai educaţiei (familia lărgită, grupul de egali, instituţiile şcolare şi reprezentanţii lor, diferitele tipuri de specialişti, lucrătorii sociali); modul în care influenţează familia reuşita şcolară şi socială a copilului; rolul copilului în propria-i dezvoltare; ş.a.

În consecinţă, acest volum este propus cititorilor în calitate de:

- manual universitar de sociologia educaţiei (în completarea celor care prezintă teoriile educaţiei, problemele educaţiei şcolare, problemele impactului educativ al altor agenţi cum sînt instituţiile culturale, mass-media ş.a.);
- manual universitar de sociologia familiei (în completarea celor care abordează raporturile familie-societate din perspectiva relaţiilor conjugale);
- material pentru perfecţionarea pregătirii cadrelor didactice (inclusiv pentru obţinerea gradelor didactice în învăţămînt);
- material pentru perfecţionarea pregătirii profesionale a asistenţilor sociali;
- material pentru informarea/pregătirea părinţilor în calitate de educatori ai propriilor copii.

Rezultă că beneficiarii săi potenţiali formează un public foarte larg constituit din:

- *studenţii* facultăţilor de sociologie, ştiinţe ale educaţiei, asistenţă socială, precum şi studenţii altor secţii universitare care se pregătesc să devină educatori (cadre didactice sau/şi părinţi);
- *elevii* şcolilor normale de învăţători şi educatoare;
- *cadre didactice*, indiferent de nivelul de învăţămînt la care profesează şi de disciplina predată;
- *asistenţi sociali*;
- *părinţi* şi – de ce nu? – *copii*.

Prin concluziile sale care vizează, în esenţa lor, raporturile educaţiei familiale cu societatea, el este, de asemenea, propus *factorilor de decizie*, în speranţa că vor găsi aici subiecte de reflexie şi argumente ştiinţifice pentru o regîndire a politicilor educative (şi sociale) naţionale şi locale. Cred cu toată convingerea că fără o *politică foarte coerentă* – pe care nu o avem la ora actuală – a educaţiei, care *să coreleze proiectele politice de restructurare cu practicile cotidiene* ale familiilor şi şcolilor (la plural, pentru că aşa cum nu există „familie", ci familii, tot aşa nu există „şcoală", ci şcoli), precum şi ale celorlalţi agenţi ai educaţiei, nimeni şi niciodată nu va mai putea face vreo reformă reală. Am certitudinea că, dacă ne aflăm în situaţia extrem de critică actuală, aceasta se datorează efectelor *cumulate* pe parcursul a mai bine de un secol ale multor reforme succesive care au urmărit „culturalizarea" şi „civilizarea" popoarelor, fără a ţine seama de practicile lor, sau care, mai exact spus, cunoscînd aceste practici, le-au etichetat ca „barbare" şi au încercat să le elimine brutal, în loc să le utilizeze ca punct de pornire – singurul real şi realist – şi ca resursă.

Capitolul 1

O problemă a societăţilor şi ştiinţelor contemporane: educaţia familială

O analiză efectuată din perspectiva teoriilor care consideră familia conjugală ca unitate primară, natural-biologică, a oricărei organizări sociale umane[1], iar educaţia ca proces universal care condiţionează în mod necesar perpetuarea şi dezvoltarea societăţilor umane de la cele mai simple la cele mai complexe[2] ar permite afirmarea permanenţei istorice a acţiunii educative a familiei. Numai că, deşi pentru societăţile moderne familia reprezintă „nucleul instrumental fundamental al structurii sociale mai largi, în sensul că toate celelalte instituţii depind de influenţele acesteia" [W. Goode, citat de Stănoiu şi Voinea, 1983: 13], universalitatea familiei formate din doi adulţi de sex opus şi copiii rezultaţi din uniunea lor – ca unitate constitutivă şi funcţională a societăţii a făcut obiectul a numeroase controverse [a se vedea Ariès, 1973; Burguière ş.a., 1986; Durkheim, 1893; Goode, 1963; Le Play, 1875; Parsons, 1937; Parsons, Bales ş.a. 1955; Segalen, 1996; Shorter, 1975 ş.a.].

---

1. „Unitatea biologică de bază nu numai ontogenetică, dar şi filogenetică a omenirii nu este individul, ci perechea unor indivizi de sex opus (de fapt: complimentar) capabilă să dea naştere altor fiinţe umane, deci mai mult decît perechea ca atare (sterilă), perechea fecundă şi progeniturile ei, aşadar *familia naturală* (mama, tatăl sau taţii şi copiii). De aici, rolul primordial, universal şi permanent al familiei, ca şi numeroase şi importante consecinţe de alt ordin, în cele mai variate domenii socioculturale. Fenomenul sexelor şi al vîrstelor este, fără îndoială, de origine şi de natură biologică, dar prin aceasta aspectele lui sociale şi culturale nu sînt deloc diminuate. El este prezent şi activ de la începuturile omenirii pînă astăzi" [Herseni, 1982: 522].
2. Malinowski [1944] consideră că educaţia este una dintre nevoile fundamentale (*basic needs*) – alături de nevoia de subzistenţă, de înrudire, de adăpost, de protecţie, de activitate şi de igienă – ale fiinţei umane de pretutindeni şi dintotdeauna; familia (nucleară) reprezintă răspunsul cultural imediat la aceste nevoi. Pentru Kardiner, educaţia este procesul universal prin care fiecare cultură reuşeşte ca, prin mijloace proprii, să-şi conserve identitatea, construind în fiecare individ trăsături de personalitate adecvate (personalitatea de bază) şi reuşind astfel să canalizeze şi să controleze impulsurile; familiei îi revine un rol fundamental în acest proces [cf. Erny, 1991].

Este greu de dovedit, în stadiul actual al cunoaşterii ştiinţifice, dacă legătura educaţie-familie reprezintă sau nu o constantă a istoriei. Pînă nu demult, sintetizînd informaţiile oferite de literatura consacrată acestei teme, evoluţia raporturilor dintre părinţi şi copii putea fi descrisă – schematic şi făcînd abstracţie de nuanţe – în următoarele teze: (1) pentru societăţile preindustriale, nu se poate vorbi despre o funcţie educativă specifică a părinţilor; educaţia se desfăşura ca activitate indistinctă, difuză, în interiorul unei comunităţi mai largi (familiale sau locale) nediferenţiate sau slab diferenţiate din punct de vedere educativ; (2) interesul părinţilor pentru educaţia copiilor şi rolurile educative parentale specifice sînt „achiziţii" relativ recente ale familiilor nucleare, izolate din comunităţile mai largi pe măsură ce s-a trecut la producţia de tip industrial, dar (3) în condiţiile progresului industrializării şi urbanizării, funcţia educativă a familiei se diminuează progresiv, fiind preluată de instituţii sociale specializate (şcolare). Cercetările recente ale etnologilor, istoricilor, sociologilor familiei şi socio-demografilor obligă, însă, la reconsiderări ale acestei imagini a părintelui al cărui rol educativ specific pare legat de conjuncturi particulare şi care aparţin mai degrabă trecutului.

În contextul discursurilor actuale cu privire la familie, înainte de a vorbi despre funcţiile ei, se impune aproape brutal întrebarea dacă această unitate socială mai există ca atare. Diminuarea ratelor nupţialităţii şi frecvenţa crescîndă a coabitărilor şi a menajelor unipersonale, numărul mare al divorţurilor şi reducerea numărului de recăsătoriri în favoarea coabitărilor sau a familiilor (mono)parentale, opţiunea unor femei de a avea un copil în afara căsătoriei au fost considerate simptome ale unei *crize* contemporane a familiei, care evoluează, potrivit unor opinii radicale, către dispariţia acestei instituţii. Nu este cazul să detaliem aici acest subiect. Notăm doar că socio-demografii şi sociologii atrag atenţia asupra faptului că cifrele nu spun nimic prin ele însele şi că aceleaşi cifre care par să susţină tezele de mai sus pot fi interpretate ca indicatori ai unor *adaptări* ale conduitelor individuale şi stilurilor de viaţă la schimbările demografice, economice şi sociale care afectează societăţile contemporane în întregul lor; sociologii evidenţiază *multiplicarea şi diversificarea modelelor familiale*, noile forme coexistînd cu modelul „clasic" al familiei conjugale [Goode, în Tissot, 1975; Baca Zinn şi Eitzen, 1990]. Discursurile cu privire la criza contemporană a familiei şi la dispariţia sa ca instituţie nu par să dovedească decît *limitele unui mod de gîndire* care, ignorînd variabilitatea formelor familiale, absolutizează un model sau altul de organizare familială, considerîndu-l universal şi imuabil, şi care pretinde familiei să rămînă neschimbată într-o lume în care toate instituţiile şi toate tipurile de raporturi sociale se schimbă în ritm accelerat.

Care este raportul familiilor contemporane – foarte diverse din punctul de vedere al structurii, al tipului de coeziune (interacțiune) a membrilor, al raporturilor cu exteriorul etc. – cu educația?

Analizînd dialectica principalelor instanțe educative în societățile contemporane, gîndirea funcționalistă clasică (Le Play, Durkheim, Parsons) constată o diminuare a rolului educativ al familiei, pe care o corelează cu nuclearizarea familiei, cu accentuarea specializării funcționale a societății și cu creșterea rolului școlii[1]. Ce înțeleg, însă, reprezentanții sociologiei funcționaliste prin „funcție educativă a familiei"? Care sînt argumentele pe care se sprijină teza slăbirii acestei funcții în societatea contemporană? În ce măsură slăbirea (pierderea) funcției educative este reală și în ce măsură poate fi ea interpretată ca o declasare a familiei în sistemul factorilor educativi?

1.1. Educația – o funcție diminuată a familiilor contemporane; principalele teze ale funcționalismului

Sintetizînd o bogată literatură care inventariază diferitele accepțiuni în care este folosit conceptul „funcție" în sociologie, Jacques Coenen-Huther [1984] identifică următoarele șase semnificații principale: (1) relație de dependență (eventual mutuală) între variabile; (2) relație de interdependență/reciprocitate între un element și sistemul a cărui componentă este; (3) proces, opus în plan analitic structurii sistemului; (4) scop, obiectiv, motivație, rațiune a acțiunii; (5) consecință obiectivă observabilă a unui fenomen; (6) acțiune socială. În expresia „funcție educativă a familiei", termenul funcție este utilizat de diferiți autori, iar uneori chiar de același autor, în toate aceste accepțiuni.

(1) Funcția este înțeleasă ca *relație de dependență* (accepțiune inspirată din matematică) între un fenomen social care, conform opțiunii cercetătorului, este considerat variabilă dependentă (obiect al cunoașterii în cazul dat) și unul sau mai multe fenomene sociale care, conform aceleiași opțiuni, sînt considerate variabile independente (ipoteze explicative pentru variațiile obiectului studiat). A spune că fenomenul social *a* este funcție de fenomenul *b* revine la a spune că valorile (măsurabile) ale lui *a* pot fi exprimate/sînt dependente de valorile (măsurabile) ale lui *b*; în unele cazuri, se

1. Am prezentat cu alt prilej [Stănciulescu, 1996a] în detaliu concepțiile lui É. Durkheim și T. Parsons.

poate stabili o regulă de corespondenţă între *a* şi *b*, exprimată matematic [Nagel, 1972]; în alte cazuri, însă, nu poate fi indicată decît dependenţa lui *a* de *b*, ori interdependenţa celor două fenomene, fără a putea fi precizată o regulă şi fără a se face apel la limbajul matematic [Coenen-Huther, 1984: 73-74]. Schema logică de tipul $a = f(b)$, exprimată sau nu în termeni matematici, relevă o dependenţă funcţională care reprezintă, în plan explicativ, o alternativă la logica dependenţei cauzale [Berthelot, 1990].

Cînd afirmă că educaţia (inclusiv cea efectuată de familie) este o „funcţie eminamente socială" (un fapt social), Durkheim [1922] – iar modul său de gîndire poate fi regăsit, cu nuanţările impuse de evoluţiile sociale şi teoretice ale primei jumătăţi a secolului XX, la Parsons – are în vedere mai întîi dependenţa acesteia de o serie de alte fapte sociale (structura grupală – pe vîrste şi sexe, de clasă etc. – a societăţii, diviziunea socială a muncii). Petre Andrei surprinde foarte bine acest mod de gîndire atunci cînd scrie „Noi nu ne creştem copiii cum vrem, ci aşa cum ne impun obiceiul, tradiţia, opinia publică, societatea cu structura ei dintr-un moment dat" [Andrei, 1978: 219]. Restrîngerea şi izolarea (nuclearizarea) familiei, munca salariată a femeilor în afara spaţiului domestic, sărăcia sînt fenomene care îi aduc pe părinţi în situaţia de a nu putea îndeplini sarcinile educative pe care, în opinia autorilor amintiţi, familia tradiţională lărgită le acoperea fără dificultate. Pe de altă parte, dezvoltarea sistemului industrial şi constituirea statelor naţionale impun conţinuturi ale educaţiei pe care familia este incapabilă să le transmită şi fac din educaţie şi din copil probleme de interes social şi naţional, iar din şcoală o instituţie al cărei cvasi-monopol asupra educaţiei generaţiei tinere este legitim[1].

(2) Funcţia exprimă *relaţia de interdependenţă/reciprocitate între un întreg (sistem) şi componentele (elementele) sale*. Inspirată din biologie, această accepţiune a termenului a fost nuanţată şi îmbogăţită pe parcursul istoriei sociologiei funcţionaliste. În general, a spune că elementul *a* îndeplineşte o funcţie în cadrul sistemului *A* înseamnă a afirma că *a* joacă un rol în cadrul lui *A*. Prin rolul îndeplinit, elementul contribuie la conservarea/adaptarea/ajustarea sistemului; *a* poate, însă, şi să împiedice conservarea/adaptarea/ajustarea lui *A*, iar în acest caz el reprezintă pentru sistemul

1. Impunerea şcolii ca principală instanţă educativă a generat reacţii polare în rîndurile psihologilor şi pedagogilor. Dacă, de pe poziţii inspirate de filosofia educativă expusă de Rousseau în *Emile*, Alain [1938] o găsea salutară, întrucît „Familia instruieşte şi chiar educă rău. Comunitatea de sînge dezvoltă raporturi afective inimitabile, însă prost reglate" [Alain, 1938: 34], la polul opus, Ellen Key deplîngea consecinţele ei negative în plan moral-afectiv: „[...] şcoala pune stăpînire foarte curînd pe copil şi căminul părintesc îşi pierde toate mijloacele prin care viaţa morală a copilului căpăta formă altădată şi se înnobila prin viaţa de familie" [Key, 1900, trad. rom. 1978: 71].

în cauză o disfuncție[1]; calitatea de funcție sau de disfuncție (ori de element non-funcțional) este evaluată totdeauna în raport cu un sistem de referință care trebuie precizat [Merton, 1949].

Reprezentanții funcționalismului clasic utilizează în această accepțiune expresia „funcție educativă a familiei" sau echivalente ale ei, atunci cînd analizează consecințele acțiunii părinților asupra copiilor în raport cu sistemul familial și în raport cu sistemul social global sau cu alte subsisteme ale acestuia: umanizarea/socializarea indivizilor și integrarea lor în colectivitate/societate; transmiterea/conservarea/reproducția sistemului cultural; realizarea consensului social; conservarea structurii/ordinii sociale. Așadar, familia îndeplinește o funcție educativă în raport cu un sistem social oarecare, dacă și numai dacă (inter)acțiunea membrilor săi este orientată către: (1) transmiterea/interiorizarea modelului cultural, respectiv a principiului de organizare/funcționare a sistemului social respectiv; (2) plasarea indivizilor pe poziții legitimate de acest model cultural/principiu de organizare. Prin aceasta, ea servește la realizarea consensului social și la menținerea ordinii sociale. Orientîndu-se după un model cultural particularist, familia modernă este incapabilă să transmită modelul universalist cerut de integrarea societății globale (naționale); mai mult chiar, interiorizarea modelului familial poate împiedica interiorizarea modelului societal, astfel încît educația familială poate deveni o disfuncție în raport cu sistemul social global sau cu diferite subsisteme ale acestuia (cazul familiilor cu adulți devianți sau delincvenți). Pe de altă parte, societatea industrială mobilă și meritocratică face ca rolul familiei în plasarea socială a copiilor să devină insignifiant.

(3) Conceptul „funcție" desemnează uneori un *proces*, un ansamblu de transformări interne care afectează un (sub)sistem social, contribuind la conservarea ordinii sale interne. În această accepțiune, funcția relevă variabilitatea fenomenului dat, complementară relativei stabilități structurale. La nivel analitic, proprietățile funcționale sînt opuse proprietăților structurale ale sistemului. La nivelul realului, însă, primele reprezintă condiția celor din urmă, așa cum acestea reprezintă suportul lor.

Educația este înțeleasă ca *proces* obiectiv asociat unei structuri obiective: fiecărui tip de structură socială îi corespunde un tip particular de educație care reprezintă în același timp produsul structurii respective și condiția conservării ei. Structurii nucleare a familiei îi corespunde un tip

1. *„Funcțiile* sînt, printre consecințele observate, cele care contribuie la adaptarea sau la ajustarea sistemului dat, iar *disfuncțiile* cele care incomodează adaptarea sau ajustarea sistemului. Experiența poate pune în evidență și existența unor consecințe *non-funcționale*, dar acestea din urmă nu au nici o legătură cu sistemul studiat" [Merton, 1949, trad. fr., 1965: 102].

de educaţie particularist şi încărcat de afectivitate care răspunde „exigenţelor funcţionale" ale familiei, dar nu şi celor ale colectivităţii naţionale.

(4-5) Merton [1949] observa ambiguitatea conceptului „funcţie" utilizat adesea în contexte care trimit la categorii ale subiectivităţii: scop, obiectiv, motivaţie etc. Ambiguitatea rezultă din confuzia creată între punctul de vedere al actorului, care îşi propune scopuri, obiective, ţeluri etc., şi punctul de vedere al observatorului (omului de ştiinţă), care atribuie o funcţie unui element. Sociologul american arăta în continuare că o rigoare mai mare în definirea şi utilizarea conceptelor se impune şi că ar fi convenabil să fie desemnate prin conceptul de funcţie doar „categoriile obiective ale consecinţelor observate" [Merton, 1949, trad. fr., 1965: 72]. Reţinînd ca gen proxim pentru definirea noţiunii „funcţie" (ca şi pentru aceea a noţiunii „disfuncţie") numai ansamblul consecinţelor obiective (identificate de un observator exterior), este posibil să reintroducem punctul de vedere al actorului, capacitatea de cunoaştere şi intenţionalitatea acestuia, distingînd între *funcţii manifeste* şi *funcţii latente* (respectiv între disfuncţii manifeste şi disfuncţii latente)[1].

Ambiguitatea sesizată de Merton afectează şi noţiunea „funcţie educativă a familiei". Definită prin determinările şi consecinţele ei obiective, educaţia este înţeleasă ca *acţiune metodică* desfăşurată de generaţia adultă *în vederea* socializării tinerei generaţii. Accepţiunea principală a termenului implică intenţionalitatea actorilor adulţi, respectiv formularea unui ideal educativ, a unor scopuri şi obiective, selecţia conţinuturilor, alegerea mijloacelor, organizarea activităţilor etc. Este evident că părinţii secolului XX nu dispun nici de competenţa şi nici de resursele temporale şi spaţiale necesare pentru a asigura educaţia copiilor lor, astfel înţeleasă.

Indiferent dacă este vorba despre socializare metodică sau despre socializare spontană, din planul determinărilor şi consecinţelor obiective se trece în acela al cauzelor finale cărora li se subordonează o eventuală intenţionalitate. Diferitele instanţe educative şi diferiţii agenţi acţionează în vederea realizării unor obiective care, indiferent de gradul de conştientizare, decurg dintr-un principiu al organizării şi funcţionării grupului/societăţii ca întreg[2]. Nuclearizarea grupului familial izolează funcţionarea familială

1. „*Funcţiile manifeste* sînt consecinţele obiective care, contribuind la ajustarea sau la adaptarea sistemului, sînt înţelese şi dorite de către participanţii la sistem. *Funcţiile latente* sînt, corelativ, cele care nu sînt nici înţelese, nici dorite" [Merton, 1949, trad. fr., 1965: 102].
2. Aşa cum observă J.-M. Berthelot [1983], în toate variantele sale, gîndirea funcţionalistă implică finalismul ca fundament filosofic, un finalism care întîlneşte voluntarismul pragmatic: a spune la ce serveşte una sau alta dintre instanţele educative sugerează faptul că aceasta este *creată pentru* a servi la ceva.

de cea a restului societății. Principiul funcționării familiei și principiul funcționării societății globale nu mai coincid; în consecință, finalitatea educației familiale este diferită de aceea a educației pe care structura societală o cere, indiferent dacă este vorba despre educație intențională sau spontană.

(6) În sfîrșit, noțiunea „funcție" este utilizată pentru a desemna o *activitate* sau un ansamblu de activități înțelese ca manifestări fenomenale ale diferitelor unități sociale; o unitate socială, de la societatea ca întreg la diferitele ei subsisteme, poate fi definită ca „totalitatea funcțională" a acestor activități. În această accepțiune, termenul se apropie de noțiunea de „funcție vitală" din biologie, deoarece activitățile în cauză sînt esențiale și necesare în raport cu existența însăși a sistemului (unității) social(e) respectiv(e). Aceasta este semnificația unor expresii ca „funcție productivă" și „funcție de reglare" a societății, dar și „funcție economică" ori „funcție educativă" a familiei. De la H. Spencer pînă la T. Parsons și neofuncționaliști, această accepțiune este prezentă, chiar dacă este rareori explicitată.

Activitatea educativă a familiilor societăților industriale pare a nu mai fi nici esențială, nici necesară. Instituții sociale specializate (în special instituția școlară) preiau asupra lor educația tinerei generații. Educația servește cu atît mai bine idealul meritocratic și nevoia de eficiență a societăților industriale, cu cît implică mai puțin familia: fiecare ocupă locul care i se cuvine, potrivit exclusiv meritelor personale, iar părinții sînt liberi să se dedice sarcinilor lor profesionale. Dată fiind importanța raporturilor afective dintre părinți și copii pentru sănătatea psihică a acestora din urmă, importanță pe care psihanaliza a pus-o în evidență într-un mod cît se poate de convingător, singura activitate educativă „vitală" care revine familiei este aceea de socializare primară. În rest, familia nu are de făcut altceva decît să sprijine, prin forța relațiilor afective interne (climat familial), școala și celelalte instituții educative.

Teza diminuării (transferului ori chiar pierderii) funcției educative a familiei poate fi formulată, pe scurt, în termenii următori: dependentă de un ansamblu particularist de valori/norme/reguli și de raporturi afective (care reprezintă principiul organizării și funcționării familiei moderne), de structura familiei nucleare în care rolurile se specializează, rolul de agent educativ fiind asumat de o mamă căreia îi revin adesea sarcini extrafamiliale ce o separă de copil, de o competență profesională și socială limitată a agenților, de resurse financiare, temporale și spațiale limitate, *educația familială poate fi funcțională în raport cu sistemul familial, dar este rareori funcțională în raport cu sistemul social global.* Cu alte cuvinte, din perspectiva funcționalismului clasic, familia nu mai este capabilă să asigure nici

transmiterea valorilor sociale (naţionale), nici integrarea socială, nici consensul social, nici conservarea ordinii sociale. Singurul care poate asigura aceste funcţii este statul naţional care „inventează" pentru aceasta instituţii specializate (cea mai importantă dintre ele fiind şcoala).

Merton [1949] este destul de convingător atunci cînd argumentează că, prin el însuşi, funcţionalismul nu este o ideologie. Este, însă, cert că aceste teze ale funcţionalismului – subsumate mai mult sau mai puţin postulatului necesităţii funcţiei, respectiv necesităţii unui grad înalt de integrare şi a consensului social – au susţinut (chiar dacă numai implicit) şi au fost la rîndul lor susţinute de ideologia centralismului şi intervenţionismului statal a cărei formă extremă este totalitarismul.

1.2. Contraargumente teoretice

La nivel teoretic, tezele funcţionalismului sînt negate de teoriile conflictualiste, de diferitele variante ale neofuncţionalismului, de sociologiile constructiviste, ca şi de o serie de modele conceptuale interactive. Fiecare dintre aceste orientări procedează la modificarea uneia dintre premisele fondatoare ale funcţionalismului.

1.2.1. Teorii conflictualiste: educaţie familială şi reproducţie a raporturilor de putere

Astfel, valorificînd teze ale sociologiei marxiste şi/sau weberiene, teoriile conflictualiste – concepţia lui P. Bourdieu[1] poate fi considerată exemplară pentru această orientare – înlocuiesc premisa structurii orizontale şi a consensului social cu aceea a structurii verticale (ierarhice) şi a luptei (de clasă sau de concurenţă) pentru ocuparea poziţiilor superioare. Raporturile sociale sînt raporturi de putere (dominaţie/subordonare), iar impunerea şi conservarea lor implică un efort de legitimare. Transmiterea culturală reprezintă unul dintre mecanismele principale utilizate pentru aceasta. Indiferent dacă este vorba despre transmiterea „arbitrariului cultural" al clasei dominante sau despre aceea a culturii clasei căreia îi aparţine prin naştere un individ oarecare, *finalitatea (funcţia) educaţiei (inclusiv familiale) constă în legitimarea şi reproducţia raporturilor de dominaţie/supunere*. Din

1. Am prezentat în *Teorii sociologice ale educaţiei* [Stănciulescu, 1996a] tezele principale ale teoriei sociologului francez.

această perspectivă, familiile contemporane continuă să îndeplinească o importantă funcție educativă în raport cu sistemul social global: în afară de importanța crucială a socializării primare[1], familia intervine în diferite moduri și pe canale variate în evoluția socială a individului. Numeroase studii empirice, asupra cărora vom insista în capitolele următoare, confirmă această teză.

1.2.2. Neofuncționalismul: funcția de adaptare/inovare a structurilor; reciprocitatea funcțională între element și sistem

Pe de altă parte, este evident că definiția funcției este dependentă de o definiție a sistemului în raport cu care este evaluată. Deși nu definește explicit sistemul social, funcționalismul clasic pornește de la premisa omologiei între acesta și sistemele organice, deschise și negentropice, cu autoreglare, capabile să-și refacă continuu echilibrul prin schimburi energetice și informaționale cu mediul, conservîndu-și astfel structura (homeostatice). În consecință, el accentuează rolul elementului *a* în menținerea echilibrului și în reproducerea structurii lui *A* (morfostază); orice adaptare/ajustare se realizează în condițiile respectării/reproducerii regulii de organizare internă a sistemului. Teoria modernă a sistemelor [Buckley, 1967 și 1968] definește însă sistemul social ca sistem evolutiv, morfogenetic, capabil să-și refacă echilibrul și să se acomodeze atît la schimbările mediului, cît și la cele interne nu numai prin homeostazie (*feed-back* negativ), ci și prin modificări ale regulii de organizare internă (*feed-back* pozitiv, morfogenează). Conceptul de funcție, în accepțiunea pe care i-o dăduse funcționalismul clasic, devine, din acest moment, inoperant. Chiar dacă apariția teoriei moderne a sistemelor nu a determinat sfîrșitul funcționalismului ca teorie sociologică, așa cum a crezut Buckley, ea a impus „schimbarea exigenței intelectuale fundamentale" care îl inspiră și o redefinire a conceptului său central: pentru reprezentanții neofuncționalismului inspirat din teoria modernă a

1. În susținerea rolului fundamental al socializării primare, sociologia „habitusului" întîlnește, așa cum am văzut în volumul citat mai devreme, analizele fenomenologilor Berger și Luckmann. Suportul acestei teze care întrunește consensul sociologilor îl reprezintă cercetarea psihologică rezumată astfel de M. Manciaux, J.P. Deschamps și M.Th. Fritz : „copilăria mică, perioadă de acumulări cognitive (*apprentissages*), de rafinare a capacităților senzoriale și motrice, de elaborare a schemelor afective, reprezintă prin excelență faza adaptării la viața socială. La vîrsta de șase ani, creierul a atins 90% din greutatea sa definitivă și «instrumentele» necesare achizițiilor fundamentale există" [cf. Segalen, 1996: 163].

sistemelor, elementul *a* este o funcţie a sistemului *A* deoarece contribuie în unele situaţii la conservarea şi reproducerea structurii acestuia din urmă, iar în altele la schimbarea ei; în această perspectivă, conflictul şi devianţa pot fi înţelese, aşa cum a demonstrat Lewis Coser [1956], ca funcţii sociale [Lazarsfeld, 1970: 113-118]. Să remarcăm, totuşi, că şi pentru neofuncţionalişti rămîne esenţială contribuţia elementului la menţinerea limitelor sistemului [Hill, 1973]. Definită în acest context teoretic, funcţia educativă a familiei ar consta nu numai în transmiterea/reproducţia culturală şi socială, ci şi în *adaptarea (inovarea) structurilor existente*. Este de presupus că, într-o lume în schimbare accelerată şi în care schimburile familiei cu alte subsisteme sociale se multiplică, educaţiei familiale astfel înţeleasă îi revine un rol important.

Alţi reprezentanţi ai neofuncţionalismului observă că, pentru ca un element oarecare să reprezinte o funcţie, este necesară existenţa unei relaţii de reciprocitate între el şi sistemul a cărui funcţie este:

> „Demonstraţia care permite a stabili că (i) îndeplineşte o funcţie în cadrul sistemului (S) nu ne ajută să explicăm continuitatea şi stabilitatea lui (S) decît dacă următoarele două ipoteze sînt realizate: (1) (S) să remunereze serviciile lui (i); (2) serviciul pe care îl face (i) lui (S) depinde de o funcţie pozitivă îndeplinită efectiv de (S) pe lîngă (i)" [Gouldner, citat de Lazarsfeld, 1970: 121].

Se poate conchide, pe această bază, că familiile îndeplinesc o funcţie educativă atîta timp cît sistemul recompensează direct sau indirect acest serviciu, respectiv atîta timp cît părinţii şi familia ca întreg obţin la rîndul lor un beneficiu. Or, societăţile contemporane par să facă din copil o sursă de plăcere şi de mîndrie a părinţilor, raţiunea lor de a trăi, o modalitate de împlinire, o creaţie şi o expresie a cuplului şi a familiei [Kellerhals şi Pasini, 1976; Perrenoud, 1987b]. Beneficiilor afective şi simbolice li se adaugă cele statutare: mobilitatea intergenerațională caracteristică societăţilor actuale permite părinţilor să atingă prin copiii cu care se identifică poziţiile sociale la care ei înşişi nu au avut acces. Analizele care urmează vor detalia treptat aceste aspecte. Reciprocitatea în schimburile familie-societate implică evident politicile familiale în materie de educaţie a copiilor, asociate, de regulă, politicilor privind natalitatea, activitatea profesională feminină sau familiile „cu risc" [Pitrou, 1994].

Diminuarea rolului educativ al familiilor contemporane este contrazisă de însăşi evoluţia cunoaşterii: aşa cum vom vedea, la nivelul tuturor categoriilor de discurs (comun, religios, politic, juridic, ştiinţific), copilul şi raporturile sale cu părinţii reprezintă teme centrale. Or, interesul discursiv indică, de regulă, un *interes practic* – care implică existenţa unor beneficii – pentru un fapt social oarecare (nu intrăm aici în analiza *sensului* acestui interes).

1.2.3. Sociologii constructiviste: educația familială are o funcție constitutivă în raport cu realitatea socială

De la sfîrșitul anilor 1960, perspectiva funcționalistă macrosociologică, pînă atunci dominantă[1], pierde teren în favoarea celor interpretative microsociologice (interacționiste, fenomenologice și etnometodologice) sau, mai recent, a celor care încearcă o sinteză micro-macrosociologică (sociologia cognitivă, structuralismul constructivist, teoria structurării). Caracteristicile comune ale tuturor acestor noi orientări – foarte diferite între ele, de altfel – sînt *centralitatea actorului și constructivismul*. Realitatea socială – tratată de diferitele variante ale sociologiei funcționaliste (etnologică, structuralistă, sistemică clasică, sistemică modernă) ca *datum*, ca realitate *sui-generis* care există independent de subiect și exercită asupra acestuia un sistem complex de constrîngeri, determinîndu-i comportamentul – este înțeleasă ca *realizare*, respectiv ca o *construcție* (în dubla accepțiune a termenului, de produs/rezultat și de proces) înfăptuită în activitatea colectivă cotidiană.

Din perspectiva sociologiilor constructiviste – indiferent dacă este vorba despre constructivismul cognitiv al fenomenologilor (Berger și Luckmann), despre constructivismul practic al etnometodologilor (Cicourel, Mehan), despre cel structuralist (Bourdieu) sau despre cel „al structurării" (Giddens) – educația (socializarea) familială îndeplinește nu (numai) o funcție integratoare și reproductivă, ci (și) o funcție constitutivă și de schimbare, fiind implicată fundamental în însuși procesul de construcție (obiectivare, instituționalizare, structurare) a lumii sociale [pentru detalii cu privire la acest subiect, a se vedea Stănciulescu, 1996a]. În acest context teoretic, a cărui dezvoltare coincide în linii mari cu ascensiunea ideologiei descentralizării și filosofiilor individualiste, se consideră că familia îndeplinește o funcție educativă nu (numai) în raport cu un sistem de referință colectiv și în beneficiul acestuia, ci (și) în raport cu indivizii care o alcătuiesc și în profitul lor.

O schimbare radicală se produce în înțelegerea raționalității acțiunii. Educații și educatorii sînt considerați în egală măsură *actori sociali* capabili de reflexivitate, fără ca aceasta să însemne că sînt totdeauna conștienți de

1. Afirmația lui P. Lazarsfeld [1970: 115] potrivit căreia periodic apare un „nou funcționalism", mai nuanțat decît cele anterioare, întrucît profită de noile achiziții ale științei, sugerează că, în ceea ce are ea esențial, întreaga istorie a sociologiei s-ar putea reduce la o istorie a diferitelor variante ale funcționalismului. O astfel de opinie constituie cea mai clară expresie a dominației acestuia în sociologie.

ceea ce fac, liberi să opteze pentru un comportament sau altul, fără a putea, totuşi, face totdeauna ce vor întrucît sînt obligaţi să se supună unor constrîngeri structurale sau interacţionale, interiorizate (trecute) sau prezente. Sociologii utilizează diferite concepte pentru a pune în evidenţă caracterul regulat, sistematic, coerent, orientat al acţiunii care are toate aparenţele unui demers raţional, conştient, în care actorii par să urmărească un scop, să îşi aleagă mijloacele adecvate, să evalueze rezultatele etapelor deja parcurse etc., cu toate că logica acţiunii nu este în mod necesar una de acest tip. Aaron Cicourel vorbeşte despre *creativitate negociată, competenţă interacţională şi procedee interpretative*; Erving Goffman preferă conceptele *cadre ale interacţiunii* şi *reprezentaţie;* în literatura franceză, Pierre Bourdieu rafinează conceptul *strategie* [pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a].

Marcată de ambiguităţi, de finalism şi normativism, ca şi de o încărcătură ideologică greu de disimulat, expresia „funcţie educativă a familiei" este abandonată sau, dacă este utilizată, dobîndeşte semnificaţii care ies din cadrele funcţionalismului.

1.2.4. Modele interactive (perspectiva ecologică, teoria reţelelor): familiile exercită o funcţie educativă în calitate de componente ale unor reţele educative

Evoluţiile contemporane ale sistemului familial se desfăşoară în două direcţii contrarii, dar care se presupun reciproc: pe de o parte, familia îşi poate defini cu tot mai multă claritate limitele în raport cu mediul social; pe de altă parte, deschiderea sa către acest mediu creşte, volumul şi diversitatea schimburilor materiale şi informaţionale fiind tot mai mari [Hill, 1971]. Educaţia familială nu mai poate fi redusă, în aceste condiţii, la procese intra-familiale; ea presupune intense legături cu exteriorul. De la sfîrşitul anilor 1970, dezvoltarea personalităţii copilului este înţeleasă de cercetători ca rezultat al încrucişării unui ansamblu de factori, familiali, şcolari, comunitari. O încercare de sinteză aparţine echipei de la Mons (Belgia), condusă de J.-P. Pourtois, care situează aceşti factori pe o axă „proximal" – „distal", în funcţie de influenţa lor directă sau mijlocită asupra dezvoltării copilului; pe această axă, factorii familiali sînt evaluaţi ca factori „proximali" [cf. Durning, 1995].

Modelele conceptuale care articulează influenţele pe care le exercită diferiţi factori asupra copilului sînt numeroase. Din perspectiva teoriei sistemelor, Urie Bronfenbrenner [1979] elaborează un *model ecologic al dezvol-*

tării umane. Copilul este plasat în centrul unui ecosistem structurat în patru niveluri: (1) nivelul *microsistemic*, alcătuit din diferitele instanțe cu influență educativă directă, fiecare constituind un microsistem educativ integrator al copilului (familia, grupul de egali, școala ș.a.); (2) nivelul *mezosistemic*, constituit din diferitele interacțiuni între microsisteme; (3) nivelul *exosistemic*, care integrează într-un întreg microsistemele, mezosistemul și grupurile de apartenență ale părinților (grupuri profesionale, rețele de sociabilitate) care influențează direct practicile lor educative; (4) nivelul *macrosistemic*, constituit din modelele culturale care structurează rolurile parentale și infantile și care conferă sens, coerență, continuitate mediului educativ în care crește copilul. Într-un studiu publicat în 1986, Bronfenbrenner se oprește asupra ecologiei familiei, indicînd o serie de mecanisme prin care procesele intrafamiliale sînt influențate de condițiile extra-familiale, între care un rol important este deținut de raporturile familiei cu școala, cu rețelele suportului parental și cu rețelele de servicii comunitare și profesionale.

Modele ecologice au fost elaborate și din perspective teoretice diferite de cea sistemică: interacțiunile între diferitele instanțe educative pot fi descrise și interpretate, în opinia lui Leichter [1978], în termeni de configurație, mediere, comunitate de interese, rezonanță, conexiune. În acești termeni, de pildă, Lahire [1995] formulează teza dependenței eșecului și reușitei școlare de gradul de consonanță sau de disonanță între școală și familie.

De pe o poziție ecologică inspirată de modelele elaborate de Bronfenbrenner și Leichter, Jean Kellerhals și Cleopatre Montandon [1991] construiesc un mezosistem în centrul căruia se află familia și, procedînd la încrucișarea a două axe (axa competențelor, specifice sau difuze, pe care familia le recunoaște celorlalte instanțe educative și axa modului de implicare a familiei în activitatea acestora), disting patru modele de funcționare a acestuia: opoziție, delegare, mediere și cooperare. Modelul *opoziției* se caracterizează prin faptul că familia nu recunoaște celorlalte instanțe decît competențe foarte specifice și nu consideră nici necesar, nici dezirabil să intervină în acțiunea pe care acestea o exercită asupra copilului. Modelul *delegării* se deosebește de cel al opoziției prin recunoașterea de către familie a unei competențe difuze celorlalți agenți, competență similară celei pe care ea însăși o exercită; nici în acest caz, însă, părinții nu consideră oportună o intervenție în direcția corelării acțiunilor. Logica parentală a *medierii* implică o recunoaștere a competențelor specifice și o intervenție a părinților în relațiile copilului cu ceilalți factori educativi. În sfîrșit, un al patrulea tip de conduită parentală, *cooperarea*, constă în a recunoaște competențe largi tuturor instanțelor educative și în a considera familia ca pivot central în

coordonarea acţiunilor acestora. Apelul la un model sau altul de conduită parentală este dependent de tipul de coeziune internă a familiei[1]: logica opoziţiei este mai frecventă în familiile „bastion", care protejează copilul de influenţele „rele" venite din exterior şi limitează intervenţiile specialiştilor; la polul opus, familiile „asociaţie" sînt mai deschise către cooperare; între aceste poziţii extreme, familiile de tip „paralel" par indiferente faţă de influenţa factorilor non-instituţionali (TV, grupuri de joacă), dar practică o mare deschidere către specialişti.

Din perspectiva *teoriei reţelelor*, copilul este considerat în centrul unei reţele constituite din instituţii şi persoane; numărul „polilor", diversitatea lor, strategiile familiale cu privire la contactele exterioare ale copiilor (căutare, stimulare, respingere...), competenţele (funcţiile) pe care părinţii le atribuie fiecărui pol (transmitere de informaţie specializată, dezvoltare a unor abilităţi/aptitudini, educaţie civică... sau funcţii „multiplexe") constituie indicatori ai experienţei sale sociale.

> Noţiunea *reţea* poate fi definită succint astfel: în jurul unui obiectiv, unei intenţii sau preocupări comune, în acest caz educaţia copiilor, „poli" dispersaţi în spaţiul geografic şi social sînt legaţi între ei prin „legături" de natură diferită, fiecare pol aflîndu-se, potenţial, în relaţie cu toţi ceilalţi [Kohn ş.a., 1994: 175].

Semnalînd polisemia termenului, R.C. Kohn [1994] identifică, pe baza studiilor existente, trei niveluri topologice de analiză a reţelelor: (1) *constelaţia personală* (reţeaua egocentrică), care reprezintă primul nivel şi cuprinde „polii" (actorii sociali) cu care intră în contact o unitate socială oarecare (individ, grup, instituţie), în legătură cu un domeniu de interes precizat; (2) *reţeaua personală*, reprezentînd un al doilea nivel de analiză care ia în consideraţie nu numai legăturile directe ale unităţii de referinţă cu polii configuraţiei sale, ci şi relaţiile dintre aceşti poli, aşa cum sînt percepute de actorul în cauză; (3) reţeaua considerată ca *realitate socială supra-individuală* care nu mai are centru unic şi se prezintă doar ca ansamblu de relaţii ale fiecăruia cu fiecare. Kohn observă, de asemenea, nevoia de a lua în consideraţie două dimensiuni diferite ale schimburilor între polii reţelelor: o dimensiune *logistică* – care se referă la suportul material (tehnic, organizatoric, instituţional) al reţelei – şi o dimensiune *relaţională* – care vizează relaţiile interpersonale, formale sau informale. Reţelele intersectează diferite cîmpuri (structuri) sociale, iar legăturile care le compun pot fi durabile sau, dimpotrivă, pasagere, dependente de conjuncturi.

1. Pentru tipologia familiilor în funcţie de natura interacţiunilor („bastion", „paralel", „asociaţie", „tovărăşie"), a se vedea „tipuri de interacţiune (coeziune) familială" în dicţionarul de la finalul acestui volum; de asemenea, paragraful 4.1.

Teoria rețelelor poate fi considerată o variantă a teoriei capitalurilor, întrucît rețelele funcționează ca ansambluri de resurse (în special relaționale, dar și materiale) care pot fi mobilizate de actori într-o situație sau în alta. Ea poate fi, de asemenea, comparată cu teoria sistemelor: o rețea poate fi considerată un sistem ale cărui limite și structură se caracterizează printr-o mai mare fluiditate și printr-o dinamică mai accentuată.

O variantă „restrînsă" a teoriei rețelelor este analiza în termenii *suportului social* oferit familiei prin intermediul specialiștilor în educație parentală, în intervenție și în suplinire familială [Durning, 1995].

Indiferent de perspectiva teoretică din care este efectuată analiza, principalele componente ale mediului luate în considerare sînt: rețelele de rudenie, în special familiile de apartenență ale adulților (părinți/bunici, surori/mătuși); școala; rețelele de sociabilitate ale părinților și copiilor; rețelele de vecinătate (cartierul); diferitele instituții culturale, sportive, de petrecere a timpului liber; instituțiile de educație parentală, intervenție și suplinire familială; „orașul educativ". *Strategiile educative ale familiilor contemporane iau naștere la intersecția tuturor acestor „poli", care funcționează ca tot atîtea ansambluri de constrîngeri externe, dar și ca tot atîtea resurse.*

*

Pentru a concluziona, putem accepta ca validă teza diminuării funcției educative a familiilor contemporane numai dacă ne menținem riguros în cadrele teoretice ale funcționalismului „tradițional". Imediat ce am depășit granițele acestuia, teza respectivă nu se mai susține.

Argumentele teoretice prezentate pe parcursul acestui capitol sînt întărite de rezultatele cercetării empirice a căror succintă trecere în revistă îi permite lui Martine Segalen să concluzioneze:

> *Departe de a se fi restrîns cum s-a spus adesea, funcția educativă familială s-a multiplicat, s-a diversificat, a devenit mai complexă în ultimii douăzeci de ani* [s.n., E.S.] [Segalen, 1996: 168].

O sinteză a anchetelor consacrate acestei teme este dificil de realizat, date fiind deosebirile de perspectivă teoretică, de metodă etc. care fac ca, de multe ori, rezultatele să fie practic incomparabile. Ne asumăm, totuși, în cele ce urmează, riscurile elaborării unei astfel de sinteze. Ne vom limita în volumul de față la studii vest-europene și nord-americane cu scopul de a identifica principalele evoluții istorice ale raporturilor educative părinți-copii și particularitățile lor în societățile contemporane. Pe această bază, vom putea aborda într-un alt volum dimensiunile educative ale familiilor românești.

1.3. Cîteva precizări conceptuale: educaţie, familie, educaţie familială, strategii educative ale familiei

Ce înţelegem în contextul acestei lucrări prin educaţie şi prin familie?

În *Teorii sociologice ale educaţiei* [Stănciulescu, 1996a], am ajuns, în urma analizei principalelor teorii sociologice, la o definiţie complexă a *educaţiei* ca proces neîntrerupt de producere şi actualizare a sinelui – înţeles ca unitate tensionată şi proteică a unei componente reproductive (eu social) şi a alteia creatoare (eu individual). Acest proces are ca finalitate atît socializarea, cît şi individualizarea, atît identificarea, cît şi diferenţierea subiectului şi presupune interacţiune, cunoaştere, comunicare, sisteme simbolice (culturale) etc. El poate îmbrăca forma unei acţiuni conştiente, sistematice, organizate, discursive, mai mult sau mai puţin instituţionalizate (educaţie intenţională, pedagogie explicită); totuşi, el se realizează mai ales în experienţa cotidiană practică a subiectului (educaţie spontană, pedagogie implicită). De altfel, pedagogia explicită este întotdeauna însoţită de o pedagogie implicită, iar la limită poate fi considerată un caz particular al acesteia. Dacă în primul caz rolurile de educat şi de educator sînt precizate, în cel de-al doilea, rolurile sînt interşanjabile între participanţii la interacţiune. În oricare dintre situaţii, construcţia sinelui implică în mod necesar, chiar dacă în modalităţi şi grade diferite, activitatea subiectului însuşi (auto-construcţie a sinelui).

În ceea ce priveşte conceptul familie, etnologia, antropologia, istoria şi sociologia insistă asupra caracterului contextual-istoric al oricărei definiţii. Singularul „familie" este tot mai mult evitat; realitatea extrem de variată impune utilizarea pluralului „familii" [Bawin-Legros, 1988; Burguière ş.a., 1986; Segalen, 1981 şi 1996]. Analizele care urmează vor aduce unele clarificări asupra acestui subiect, prezentînd diferite tipuri de familie (conjugală, lărgită, monoparentală, reconstituită, complexă, cu doi activi, cu dublă carieră). Ar fi inutil să intrăm aici în detalii, pentru că ceea ce ne interesează de fapt este o definiţie a familiei în raport cu educaţia, mai precis cu educaţia copiilor, chiar dacă o astfel de definiţie este nesatisfăcătoare din punctul de vedere al teoriei sociologice. Considerăm, aşadar, familia ca unitatea socială constituită din adulţi şi copii, între care există relaţii de filiaţie – naturală (de sînge) sau socială –, indiferent de orice alte considerente.

De altfel, aceasta este definiţia uzuală în cercetările privind raporturile familiei cu educaţia. Autorii marilor teorii sociologice au în vedere, chiar

dacă nu exclusiv, în primul rînd dimensiunea educației copiilor[1]. Cei care sintetizează cercetarea empirică în domeniu observă la rîndul lor forța acestei dimensiuni:

> Se numește „educație familială"– scrie P. Durning [1995: 36] – acțiunea de a crește și educa unul sau mai mulți copii, desfășurată cel mai adesea în grupuri familiale de către adulți, părinții copiilor respectivi.

Cu timpul, conținutul și sfera conceptului „educație familială" s-au lărgit, fără ca aceasta să afecteze prioritatea acordată raporturilor părinți--copii. Astăzi el desemnează *ansamblul funcționării familiale în raport cu educația* [s.n., E.S.] [Pourtois, Forgione, Desmet, 1989: 264]. Înțeles în sens larg, ca practică socială și cîmp al cunoașterii, el se referă la trei tipuri de activitate socială: (1) activitatea desfășurată de părinți în vederea educării copiilor lor; (2) activitatea de intervenție socială realizată în scopul pregătirii, sprijinirii sau suplinirii părinților în activitatea lor de educare a copiilor; (3) activitatea de cercetare științifică și de învățămînt avînd ca obiect educația familială așa cum este definită la (1) și (2) [Durning, 1995].

Intervenția socială în domeniul educației familiale se constituie, în opinia specialiștilor [Durning, 1995], într-un *nou cîmp autonom* al cercetării și învățămîntului (universitar), distinct de cele ale pedagogiei, psihologiei, sociologiei etc., cu propensiune multidisciplinară și care se înscrie în sfera științelor educației. Apariția și dezvoltarea sa sînt legate de redefinirea familiei ca „obiect" de importanță națională și, în consecință, ca „subiect nobil atît ca disciplină, cît și ca actualitate politică" [Pivot, cf. Durning, 1995: 41]. Noul cîmp de cercetare poate fi identificat de la mijlocul anilor 1960 în S.U.A.; în spațiul științific de limbă franceză, primele cercetări apăreau abia în anii 1980. Numărul publicațiilor este semnificativ: în timp ce Jean Dumas și Gérald Boutin identificau, în aceast interval, în literatura americană sute de experiențe și de lucrări, Jean-Pierre Pourtois nu găsea,

1. Într-un studiu scris în colaborare cu H. Kellner, intitulat *Marriage and the Construction of Reality* [Berger și Kellner, 1971], P. Berger reia teza importanței familiei în producerea sinelui – pe care a abordat-o mai înainte împreună cu Th. Luckmann în *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge* [Berger și Luckmann, 1966] – avînd în vedere de această dată cuplul conjugal: orice mariaj poate fi analizat ca un proces de socializare secundară în care fiecare partener construiește, în interacțiunile cotidiene cu celălalt, propria realitate subiectivă (sine) în calitate de componentă a realității (obiectiv-subiective) familiale; reușita mariajului depinde de reușita acestei construcții, ea însăși dependentă de achizițiile anterioare ale fiecăruia și de reușita comunicării. Această teză este dezvoltată de Fr. de Singly în *Le Soi, le couple et la famille* [1996a].

pe parcursul a trei ani, în marile reviste ştiinţifice de limbă franceză decît trei studii, care se refereau la intervenţia familială [Durnind, 1988: 13].

De la sfîrşitul anilor 1980, laboratoare de cercetare specializate au fost create în Canada (Université de Québec à Montréal), Franţa (GREF – Groupe de Recherches en Education Familiale, Université Paris X – Nanterre; MIRE – Mission Recherche Expérimentation, Ministère de la Santé et des Affaires Sociales), Belgia (CERIS – Centre de Recherche et d'Innovation en Socio-pédagogie Familiale et Scolaire, Université de Mons – Hainaut), Elveţia (Institut de la famille, Genève) ş.a. Numeroase cercetări locale sînt finanţate, au loc reuniuni ştiinţifice internaţionale (Mons, 1986; Montréal, 1989; Paris, 1991; Friburg, 1993; Paris, 1996), iar publicaţiile se succed cu rapiditate [Durning, 1988; Pourtois, 1989a; Dansereau, Terrisse, Bouchard, 1990; Durning şi Pourtois, 1994; Durning, 1995]. Crearea AIFREF (*Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale*) şi apariţia revistei *Education familiale, recherches et interventions* (al cărei prim număr a fost proiectat pentru 1996) fac ca aceste laboratoare să se constituie într-o reţea instituţională internaţională care încearcă să stimuleze cercetarea printr-o mai bună comunicare şi colaborare între specialiştii din diferite ţări şi reprezentînd discipline diferite. Sintetizînd preocupările în domeniu, Durning [1994] identifică, în funcţie de obiectul investigat, şase tipuri de cercetări: (1) cercetări care au ca obiect procesele educative desfăşurate de părinţi, sau de cei care le ţin locul, în direcţia copiilor şi a adolescenţilor pe care îi cresc; (2) cercetări consacrate experimentării, evaluării şi validării intervenţiilor sociale efectuate în vederea ajutării familiilor în îndeplinirea sarcinilor lor educative; ele însoţesc politici familiale aferente, în special în S.U.A., Canada şi Franţa; (3) cercetări centrate pe relaţiile existente între diferitele instanţe educative (familie, creşă, grădiniţă, şcoală etc.); (4) cercetări care urmăresc evaluarea intervenţiilor de suplinire familială prin sistemul plasamentului familial şi prin cel al internatelor; (5) cercetări orientate către studiul formării specialiştilor în intervenţie familială; (6) cercetări vizînd politicile familiale. Evoluţiile în plan ştiinţific în domeniul educaţiei familiale au condus la apariţia unei *discipline de învăţămînt* care se predă începînd din anii 1980 în unele universităţi occidentale. Obiectivul acestei discipline este orientat cu precădere către formarea specialiştilor în intervenţie familială [Bouchard, 1989; Durning, 1995].

Conceptul „educaţie familială" este utilizat îndeosebi de psihologi, pedagogi şi specialişti în intervenţie socială. El este utilizat, în general, cu o încărcătură normativă şi finalistă greu compatibilă cu o ştiinţă, sociologia, care consideră că aceste atribute caracterizează stadiul copilăriei sale

[Cuvillier, 1950]. Sociologii preferă astăzi să vorbească despre *strategii educative ale familiei*. Am insistat asupra conceptului „strategie" cu alt prilej [Stănciulescu, 1996a]. Reamintim aici că acest concept nu trimite la comportamente reale concrete ale actorilor, ci este un instrument teoretic (un „concept pe hîrtie") utilizat *ex-post* de cercetător pentru a pune în evidență caracterul regulat, sistematic, coerent, orientat al acțiunii care are toate aparențele unui demers rațional, conștient (în care actorii par să urmărească un scop, să își aleagă mijloacele adecvate, să evalueze rezultatele etapelor deja parcurse etc.), fără ca logica acțiunii să fie în mod necesar una de acest tip; actorii (agenții) acționează sistematic, fără a elabora și urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente; aparența strategică a acțiunii rezultă fie din biografia subiectului care a interiorizat structurile sociale [Bourdieu, 1980], fie din raportul nemijlocit al individului cu contextele (situațiile) organizaționale [Crozier și Friedberg, 1977]. La nivelul cunoașterii comune, conceptul „strategie" îndeplinește, în opinia lui R. Ballion [1982], și un rol ideologic, creînd individului iluzia că este un subiect în raport cu constrîngerile instituționale.

Conceptul „strategii educative ale familiilor" permite dezvăluirea finalităților, conținuturilor (valori, atitudini, moduri de a gîndi și moduri de a face etc.), metodelor ș.a.m.d. proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinți și copii), în condițiile în care educația familială se realizează preponderent ca pedagogie implicită și nu ca pedagogie explicită (conștientă). Vorbind despre „strategii educative ale familiilor", sociologii au în vedere *pluralismul* modelelor familiale, pe de o parte, și al modelelor educative, pe de altă parte. Nu mai poate fi astăzi vorba despre un model unic, bun, ideal; expresii ca „modele educative" [Kellerhals și Montandon, 1991] sau „moduri de socializare" [Berthelot, 1983] nu exprimă altceva decît prezența unor clase de regularități pe care cercetătorul le pune în evidență observînd configurațiile singulare ale conduitelor unor familii aflate în situații particulare.

Capitolul 2

Familie şi educaţie în societăţile preindustriale[1]

Gîndirea sociologică funcţionalistă şi evoluţionistă a susţinut, la sfîrşitul secolului trecut şi la începutul secolului nostru, ideea izolării progresive, sub impactul proceselor de industrializare şi urbanizare, a familiei conjugale dintr-o comunitate mai largă şi puternic solidară (comunitate puţin diferenţiată, comunitate de familii sau familie lărgită) [Tönnies, 1887; Durkheim, 1893; Parsons, 1937; Parsons, Bales ş.a., 1955; Weber, 1922]. În acest context, s-a acreditat teza potrivit căreia educaţia copiilor se înfăptuia în societăţile preindustriale prin însăşi experienţa comunitară a acestora: nu existau instanţe şi agenţi socializatori particulari, aşa cum nu existau activităţi, spaţii ori durate consacrate în mod special unui scop educativ. Învăţarea socială era realizată prin participarea copiilor la activităţi (muncă, sărbători) alături de adulţi sau/şi în grupuri de vîrstă sau grupuri de vîrstă-sex, iar raporturile copiilor cu genitorii lor erau nesemnificative. Afirmaţia că familia tradiţională – prin care se înţelege cel mai adesea o familie lărgită pe axa maritală şi/sau generaţională şi mai mult sau mai puţin închisă, întrucît avea posibilitatea să-şi acopere prin forţe proprii nevoile fundamentale[2] –

1. Expresia „societăţi preindustriale", în accepţiunea pe care i-o dăm aici, trimite în primul rînd nu la o succesiune cronologică (cu toate că aceasta este luată în consideraţie), ci la forma dominantă a producţiei; desemnăm prin acest concept toate tipurile de societăţi în care producţia industrială nu s-a impus ca tip dominant de activitate economică, de la cele pe care etnologii le numesc „primitive" pînă la cele care au precedat istoric şi au pregătit procesul industrializării.
2. Conceptul „familie lărgită" este utilizat pentru a desemna unităţi sociale foarte variate din punctul de vedere al dimensiunilor şi structurii. În sensul cel mai larg, el are următoarele note de conţinut: (1) unitate de locuire (care nu implică în mod necesar existenţa unui menaj unic); (2) existenţa unui număr mai mare de adulţi legaţi, de regulă, prin raporturi de rudenie (filiaţie, germanitate) şi alianţă (căsătorie), fără a fi exclusă, totuşi, prezenţa altor persoane; (3) existenţa unui număr oarecare de copii, de regulă progeniturile adulţilor respectivi. Acestui sens i se subsumează diferite forme, fiecare dintre ele putînd fi identificată în variante multiple: *comunităţile de familii*, alcătuite din mai multe familii conjugale care formează împreună

îndeplinea o funcție educativă atotcuprinzătoare și esențială pentru menținerea ordinii sociale se înscrie în această logică de tip comunitar și autarhic; educația copiilor este atribuită grupului în întregul său și nu părinților.

În ce măsură corespunde realității această imagine a societăților preindustriale?

Teza restrîngerii progresive a dimensiunilor colectivităților umane pînă la familia conjugală cu locuire neolocală (familia nucleară) s-a dovedit tot atît de greu de susținut cu argumente științifice ca și aceea a familiei conjugale, înțeleasă ca unitate primară, naturală și universală. La rîndul ei, afirmația privind rolul nespecific al părinților în socializarea copiilor este, așa cum vom vedea în paginile următoare, nuanțată sau chiar contestată de cercetări mai recente.

2.1. Teza indiferenței parentale (absenței „sentimentului copilăriei" și a „sentimentului familiei")

Autorul cel mai frecvent citat atunci cînd se fac trimiteri la istoria raporturilor părinți-copii este Philippe Ariès. Lucrarea sa *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* [1973] este, în ordine cronologică, prima lucrare de referință în domeniu. Teza pe care Ariès o susține este următoarea: cu toate că nu pot fi contestate nici vechimea familiei conjugale ca grup social și nici aceea a unei legături afective între părinți și copii, un *sentiment al familiei*, constînd în înțelegerea limitelor și particularităților care conferă grupului constituit din părinți și copiii rezultați din uniunea lor identitate si autonomie în raport cu restul societății, și un *sentiment al copilăriei*, definit

o unitate domestico-economică sau numai domestică; comunitatea vieții cotidiene și a muncii se asociază, de regulă, unei comunități a proprietății și a deciziei; există, totuși, o distribuție/specializare sexuală a puterii, corespunzătoare distribuției/specializării rolurilor și spațiilor; *familia patriarhală*, alcătuită dintr-un nucleu conjugal principal, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soții (soțiile) și copiii acestora din urmă, alte persoane (colaterali, servitori); grupul funcționează sub autoritatea celui mai în vîrstă adult de sex masculin (*pater familias*); *familia souche* (tulpină, matcă), alcătuită dintr-un nucleu conjugal de bază, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, *unul* dintre descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soțul (soția) și copiii acestuia; autoritatea tatălui este rareori absolută, el este mai degrabă un administrator al proprietății comune și un „șef de echipă" (organizează munca echipei familiale). Este ușor de sesizat că, în toate variantele sale, conceptul „familie lărgită" este definit în raport cu cel de familie conjugală.

ca înţelegere a particularităţilor care deosebesc copilul de adult sau chiar de tînăr, lipseau în clasele superioare ale societăţilor europene preindustriale, care erau societăţi ce excludeau contracepţia şi în care părinţii erau „indiferenţi" faţă de educaţia copiilor lor.

Studiind iconografia şi textele (memoriile) medievale, Ariès observă că „elita" societăţii tradiţionale europene avea o slabă reprezentare a familiei ca grup distinct: iconografia prezintă numai scene publice, viaţa privată fiind absentă şi din memorii. Conştiinţa familiei ca unitate de sine stătătoare pare a nu fi existat. Familia este „topită" într-o comunitate locală caracterizată printr-o reţea foarte densă de sociabilitate:

> Viaţa de altădată, pînă în secolul al XVII-lea, se petrecea în public. [...] Densitatea socială nu lăsa loc familiei. Nu că aceasta n-ar fi existat ca realitate trăită, ar fi paradoxal să o contestăm. Dar ea nu exista ca sentiment sau ca valoare [Ariès, 1973: 309].

Intensitatea raporturilor exterioare de sociabilitate făcea ca raporturile intrafamiliale, inclusiv cele dintre copii şi părinţi, să fie rarefiate. La origine, termenul „familie" trimitea la posesiunea ereditară, aşa cum cel de „frate" avea semnificaţii legate de schimburile matrimoniale între colectivităţi: nici unul, nici celălalt nu exprima o relaţie afectivă. Aceasta nu înseamnă că afecţiunea era total absentă, dar

> sentimentul între soţi, între părinţi şi copii, nu era necesar nici pentru existenţa şi nici pentru echilibrul familiei: cu atît mai bine dacă se întîmpla, totuşi, să apară. Schimburile afective şi relaţiile sociale de comunicare erau asigurate în afara familiei de către un „mediu" foarte dens şi foarte cald, compus din vecini, prieteni, stăpîni şi servitori, copii şi vîrstnici, femei şi bărbaţi, în care înclinaţia se manifesta fără prea multă constrîngere. Istoricii francezi numesc astăzi sociabilitate această propensiune a societăţilor tradiţionale pentru întîlniri, legături, sărbători [Ariès, 1973: 7].

O slabă reprezentare avea şi copilul, în special adolescentul, ca individ deosebit de adult. În iconografie, copilul este tratat ca adult în miniatură, el apare totdeauna printre adulţi, purtînd aceleaşi haine şi practicînd aceleaşi activităţi ca şi adulţii. Deosebirile de vîrstă sînt marcate prin cantitate, nu prin calitate: cu excepţia dimensiunilor, nimic nu indică existenţa unei conştiinţe a particularităţilor diferitelor vîrste. Distincţia fundamentală urmăreşte criteriul apartenenţei de clasă. Durata copilăriei pare a fi fost redusă la perioada cea mai fragilă, după care copilul era asimilat calitativ adulţilor, participînd la muncă şi la jocuri alături de aceştia. Nu existau etape intermediare între cele două stadii ale vieţii. Familia îndeplinea funcţii privind conservarea patrimoniului, practicarea comună a unei meserii,

într-ajutorarea cotidiană, protejarea onoarei şi a vieţii, dar nu şi funcţii educative: după vîrsta înţărcatului, educaţia copilului nu era nici efectuată, nici controlată de familie. Într-o primă etapă, ea era opera întregii colectivităţi şi mai ales a grupurilor de vîrstă, pentru ca apoi să se realizeze în afara familiei de origine, copilul fiind „plasat" într-o altă familie cu obligaţia de „a servi bine", serviciu în schimbul căruia primea adăpost, hrană şi educaţie. Mijlocul de educare era experimentarea directă a tuturor situaţiilor, cu toate riscurile ce decurgeau de aici.

Teza indiferenţei parentale tradiţionale a fost susţinută şi de alţi autori. Astfel, pe baza unui studiu comparativ întreprins asupra societăţilor europene şi nord-americane, Edward Shorter [1975] susţine că grija şi dragostea materne faţă de sugari, aşa cum sînt astăzi înţelese, erau absente în societăţile tradiţionale non-contraceptive nu numai în categoriile privilegiate, ci în toate categoriile sociale:

> Mamele bune sînt o invenţie a modernităţii. În societăţile tradiţionale, mamele erau indiferente faţă de dezvoltarea şi fericirea copiilor lor mai mici de doi ani. În societatea modernă, ele pun bunăstarea sugarului mai presus de orice [Shorter, 1975, trad. fr., 1976: 209].

Argumentele aduse (probate printr-un mare număr de documente) sînt: practica, cvasi-generalizată în mediul urban, a plasării sugarului la o doică în afara familiei (de cele mai multe ori în rural), contactele extrem de rare între părinţi şi copii în primii doi ani de existenţă a acestora din urmă (vizitele în casa doicii erau foarte puţin frecvente) şi condiţiile de mizerie în care era crescut copilul, atît în casa doicii, cît şi în aceea a părinţilor săi, în cazul în care era crescut aici.

P. Laslett aduce un nou argument: fenomenul „plasării" adolescenţilor în alte familii, înrudite sau nu cu familia de origine, fenomen care apare în Anglia ca o etapă în ciclul vieţii individuale (*life-cycle servant*). Cvasi-generalizată în Europa occidentală a secolelor al XVII-lea şi al XVIII-lea, separarea adolescenţilor de genitorii lor are o tradiţie îndelungată care coboară în documente pînă la începutul secolului al XIV-lea; sistemul şcolar al internatului, caracteristic Angliei secolului al XIX-lea, pare să fie ancorat în această tradiţie. Plasarea adolescenţilor a putut avea numeroase raţiuni: descărcarea familiilor numeroase de sarcina de a hrăni „o gură în plus" şi, simultan, acoperirea unor nevoi de mînă de lucru în familiile de primire; grija pentru evitarea incestului; întreţinerea unor legături sociale difuze în reţeaua de rudenie sau în aceea a colectivităţii locale, întrucît circulaţia copiilor dădea naştere unor schimburi multiple şi asigura deschiderea grupului domestic către comunitate. Ea a acoperit, însă, în primul

rînd, nevoi pedagogice: plasîndu-şi băiatul ca ucenic, iar fata ca menajeră, părinţii transferă sarcina socializării copiilor, care impune „plonjarea iniţiatică şi prelungită într-o lume exterioară" şi presupune o importantă doză de violenţă, către alte persoane. Acolo unde a fost înţeleasă ca un sistem de învăţare, practica plasării adolescenţilor a fost utilizată în toate categoriile sociale, uneori în concurenţă cu şcoala [Burguière ş.a., 1986: 54-61].

Concluzia – care pare a se impune de la sine – este formulată de Ariès în termenii următori:

> Multă vreme, educaţia nu a fost asigurată de către familie, transmiterea cunoştinţelor, a regulilor de conduită, a ideologiilor, a credinţelor făcîndu-se în afara familiei: în societăţile tradiţionale [...] de către grupul de vîrstă. În societăţile care au urmat, educaţia prin intermediul grupurilor de vîrstă a fost înlocuită printr-o altă formă de educaţie care scăpa, de asemenea, familiei: ucenicia. În toate societăţile vechiului regim, din Evul Mediu tîrziu pînă la o dată care, pentru unele clase sociale, poate urca în secolul al XVIII-lea, iar pentru altele în secolul al XIX-lea, educaţia era făcută prin ucenicie, ceea ce înseamnă că ucenicul era crescut într-o familie care nu era familia sa naturală. În consecinţă, copilul nu rămînea acasă; din momentul în care avea vîrsta la care se putea descurca singur, el mergea să servească un stăpîn care îl învăţa mai întîi să trăiască şi apoi o meserie [Ariès, 1968: 45].

2.2. Teza rolului educativ nespecific al părinţilor (pedagogia difuză şi implicită; rolul grupurilor de vîrstă)

Unele cercetări etnologice[1] par să confirme teza potrivit căreia rolul educativ al părinţilor este, în societăţile primitive şi în cele preindustriale, marginal.

1. Termenul *etnologie* a fost utilizat pentru prima dată în *Essai sur l'éducation intellectuelle avec le projet d'une science nouvelle*, lucrare publicată de Chavannes în 1787. Şi chiar dacă mulţi istorici ai ştiinţei înclină să considere ca act de naştere al etnologiei înfiinţarea primei societăţi savante specializate la Paris în 1839, lucrarea lui Chavannes are meritul de a anunţa apariţia noii discipline şi de a face din educaţie una din temele ei privilegiate. Numeroşi cercetători utilizează termenul „etnologie" ca termen generic, preluînd opinia lui C. Lévi-Strauss conform căreia etnografia, etnologia şi antropologia sînt trei niveluri succesive de sinteză şi de abstractizare ale aceluiaşi domeniu al ştiinţei: „Etnografia, etnologia şi antropologia nu constituie trei discipline diferite sau trei concepţii diferite cu privire la aceleaşi studii. De fapt, ele sînt trei etape sau trei momente ale uneia şi aceleiaşi cercetări, iar preferinţa

Potrivit investigațiilor făcute de Pierre Erny [1991], perspectiva etnologică asupra educației a evoluat odată cu obiectul acesteia. Într-o primă etapă, aceea a etnologiei înțeleasă ca știință care își propunea să studieze societățile „primitive" sub aspect global (biologic, cultural, istoric, lingvistic, sociologic, psihologic), educația apare de multe ori ca realitate pe care orice monografie o pune în evidență, dar și ca obiect autonom de cercetare[1]. Din momentul în care specialiștii au constatat „moartea primitivului", etnologia se află în căutarea unui nou obiect. Pentru o parte dintre cercetători, acest obiect este constituit din „partea de primitivism și arhaism care subzistă în orice societate, ca și în orice individ" [Erny, 1991 : 18], respectiv din gîndirea „sălbatică", dominată de afectivitate, activitate de simbolizare și mit (Lévi-Stauss, Lévy-Bruhl). Pentru o astfel de știință, lumea copilului este studiată în calitate de univers care reproduce, în forma jocului dominat de imaginar, irațional, fantasme, mituri, universul adult

pentru unul sau pentru altul dintre acești termeni exprimă numai o orientare predominantă a atenției către un tip de cercetare care nu le exclude niciodată pe celelalte două" [Lévi-Stauss, 1958 : 388]. *Etnografia* reprezintă stadiul inițial al cercetării, în care, prin contactul direct cu realitatea, se efectuează observații directe, interviuri, înregistrări sonore și fotografice, filme etc. pe baza cărora se construiesc ulterior descrieri, clasificări, monografii. Pornind de la datele etnografice, *etnologia* propriu-zisă reprezintă un prim nivel al *sintezei*, reconstituind viața socială a unei populații oarecare în forma unui întreg coerent după o logică a expunerii ce rezultă din opțiunile teoretice ale cercetătorului. *Antropologia* (socială, culturală sau filosofică) realizează un al doilea nivel al sintezei, procedînd la comparații între diferitele moduri de viață ale colectivităților umane pentru a desprinde principiile comune și constante. Atît etnologia, cît și antropologia au, la niveluri diferite, o vocație sintetică. Totuși, după opinia lui Erny [1991], în timp ce prima este o știință a diversității și aspectelor particulare, cea de-a doua se afirmă ca știință a convergenței și unității.

1. Erny [1991 : 16] ne oferă o lungă listă de autori și titluri : R. Steinmetz, *Das Verhältnis zwichen Eltern und Kindern bei den Naturvölkern*, 1892 ; A.F. Chamberlain, *The Child and Chilhood in Folk-thought*, 1896 ; Ch. Letourneau, *L'Évolution de l'éducation dans les diverses races humaines*, 1898 ; D. Kidd, *Savage Childhood*, 1906 ; H. Ploss și B. Renz, *Das Kind in Brauch und Sitte der Völker. Völkerkundliche Studien*, 1911 ; E. Francke, *Die geistige Entwicklung der Negerkinder*, 1915 ; D. Hambly, *Origins of Education among Primitive Peoples*, 1926 ; B. Malinowski, *The Father in Primitive Society*, 1927 ; W. Koppers, *Pädagogik in der Urkultur*, 1927 ; N. Miller, *The Child in Primitive Society*, 1928 ; A. Mairon, *Eine Untersuchung über die Erziehung bei den primitiven Völkern der niederen Sammler und Jäger*, 1928 ; J. M. Evans, *Social and Psychological Aspects of Primitive Education*, 1932 ; B. Gutmann, *Die Stammeslehren der Dchagga*, 1932 ; H. Hedenus, *Wesen und Aufbau der Erziehung primitiver Völker*, 1933 ; A. E. Jensen, *Beschneidung und Reifezeremonien bei Naturvölkern*, 1933 ; A. Helser, *Education of Primitive People*, 1934 ; M. Griaule, *Jeux dogons*, 1938 ; M. J. Fortes, *Social and Psycological Aspects of Education in Taleland*, 1938 ; O. F. Raum, *Chaga Chilhood*, 1940 ; C. Béart, *Jeux et jouets de l'Ouest africain*, 1955 ; T. Woody, *Life and Education in Early Societies*, 1949 ; R. Alt, *Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung*, 1956 ; etc.

de altădată. Pentru o altă categorie de cercetători, cum este cazul lui J. Poirier, etnologia are ca obiect grupurile sociale restrînse (sate, familii, blocuri de locuit, cartiere, unităţi de vecinătate, şcoli, asociaţii, cluburi etc.) caracterizate prin raporturi de tip comunitar, asemănătoare cu cele „primitive": un grad relativ înalt de omogenitate (care nu exclude, totuşi, diferenţierea), solidaritate, cunoaştere reciprocă, comunicare directă şi orală. Din punctul de vedere al educaţiei, această etnologie operează o distincţie fundamentală între niveluri concentrice ale socializării: copilul este socializat mai întîi în cadrul comunitar, familial sau/şi al unui grup local restrîns, pentru a fi introdus treptat în societăţile complexe, anonime şi eterogene. Primele experienţe sînt esenţiale pentru întregul parcurs al vieţii individului, comportamentul adultului reproducîndu-le în forme specifice. În sfîrşit, în spaţiul ştiinţific american, antropologia culturală distinge între individ (personalitate), societate şi cultură. Pentru Ralph Linton [1945], de pildă, individul constituie obiectul psihologiei, dar, întrucît trebuinţele şi nevoile sale se situează la baza tuturor fenomenelor sociale şi culturale, el este punctul logic de plecare al oricărei cercetări privind o configuraţie mai largă. Societăţile sînt definite ca ansambluri organizate de grupuri umane şi fac obiectul sociologiei. La rîndul ei, „O cultură este configuraţia comportamentelor învăţate şi a rezultatelor lor, ale căror elemente componente sînt împărtăşite şi transmise de către membrii unei societăţi date" [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 72] şi este studiată de antropologie. Cum individul, societatea şi cultura nu pot fi separate decît la nivel analitic, psihologia, sociologia şi antropologia nu-şi pot aborda obiectul şi nu se pot dezvolta decît împreună. Socializarea, ca proces prin care individul devine din fiinţă biologică o fiinţă socială corespunzătoare unei organizări sociale determinate şi prin care sînt create condiţiile integrării lui ca membru al acesteia, implică în mod necesar un proces de interiorizare a modelelor culturale (enculturaţie, inculturaţie, aculturaţie, endoculturaţie). Un curent al antropologiei culturale americane, la originea căruia se află Franz Boas şi a cărui denumire, *Culture and Personality,* este sugestivă, afirmă că între educaţie şi cultură există o relaţie de reciprocitate, de „afinitate", de „corespondenţă": educaţia este un fenomen „total" întrucît ea imprimă în individ totalitatea unei culturi[1]. Rezultatul ei este construirea componentei fundamentale a

1. „Dacă educaţia fundamentează cultura în individ, cultura reglează la rîndul ei educaţia: există între ele aceeaşi reciprocitate pe care psihologia o identifică între individ şi situaţie [...]. Între educaţie şi cultură trebuie să vorbim mai degrabă despre afinitate, sau, cum spune însuşi Gorer, despre corespondenţă" [Dufrenne, 1953: 118]. „Educaţia este totală şi nu se rezumă la o serie de practici sau de discipline izolate. Prin ea, întreaga cultură încearcă să se impună copilului şi i se revelează ca atmosferă. [...] O trăsătură nu exercită influenţă decît în interiorul unei configuraţii şi pentru că se acordă cu ea [...]. Pe scurt, contextul este cel care determină sensul şi efectul unei trăsături, aşa cum contextul istoric determină sensul unui eveniment. Iar acest context este, pe măsură ce copilul creşte şi orizontul percepţiei sale se îndepărtează, pe măsură ce instrucţia ia locul primelor îngrijiri, cultura în întregul ei: întregul mediu cultural contribuie la educaţie" [Dufrenne, 1953: 119-120].

personalităţii, *personalitatea de bază (modală)* [Kardiner, 1939][1], constituită din trăsături profunde ale personalităţii, comune unui ansamblu de indivizi şi care le permit acestora să se identifice cu o colectivitate şi cu fiecare dintre membrii ei şi, în acelaşi timp, să se diferenţieze de celelalte colectivităţi şi de fiecare dintre membrii acestora.

Indiferent de modalitatea de a defini obiectul său „material" (populaţii „primitive", partea de „primitivism" persistentă în societăţile moderne, colectivităţile restrînse şi ale căror limite pot fi precizate, cultura) etnologia se caracterizează prin: *contactul direct şi prelungit* al cercetătorului cu realitatea investigată, idealul unei abordări *exhaustive* a acestei realităţi, preocuparea de a înţelege cultura din punctul de vedere al *autohtonului* şi de a accede, în acelaşi timp, la nivelul *profund* al comportamentelor, interesul pentru *comparaţie* şi pentru identificarea *notelor particulare* (*deosebirilor*) ale (între) diferitelor (diferitele) culturi. Pentru culegerea, înregistrarea şi conservarea datelor empirice, se utilizează o mare diversitate de tehnici cantitative şi calitative, privilegiindu-se, totuşi, observaţia participativă de lungă durată, „mărturia" indigenului (informator) privind semnificaţia unui obiect sau a unei practici, istoria vieţii, colecţia de obiecte autohtone, înregistrarea audio, fotografia, filmul. Sînt descrise practici cotidiene (suptul şi, mai general, hrănirea, igiena corporală, mîngîiatul, activităţi casnice sau desfăşurate în afara spaţiului domestic, jocul, somnul), dar şi ritualuri de iniţiere care îi aduc pe copii (non-adulţi) în relaţie directă sau indirectă cu părinţii, cu fraţii şi surorile, cu alţi membri ai comunităţii, iar pe baza lor sînt identificate particularităţile culturale ale sistemului de educaţie: etape, finalităţi, conţinuturi (valori, cunoştinţe şi abilităţi), distribuţia puterii şi a rolurilor, mijloace, recompense şi sancţiuni etc.

Sub aspect teoretic, interpretările etnologice şi antropologice sînt dominate de funcţionalism şi psihanaliză. Ele arată modul în care, mijlocind relaţia dintre individ şi cultură, educaţia asigură consensul, funcţionarea culturii (societăţii) ca întreg şi continuitatea culturală (socială). Pe de altă parte, ele repun în discu-

1. Kardiner înţelege personalitatea de bază ca „o configuraţie psihologică particulară proprie membrilor unei societăţi date şi care se manifestă printr-un anumit stil de viaţă pe care indivizii brodează variantele lor particulare" [cf. Dufrenne, 1953: 128]. La rîndul său, Linton o înţelege în termenii următori: „Aceste elemente comune ale personalităţii formează laolaltă o configuraţie destul de bine integrată, care poate fi denumită *tipul personalităţii de bază* pentru întreaga societate. Existenţa acestei configuraţii furnizează membrilor societăţii accepţii şi valori comune şi face posibil un răspuns emoţional unificat al membrilor societăţii la situaţii în care sînt implicate valorile lor comune. [...] Fiecare societate are propriul ei tip de personalitate de bază" [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 155-157]. Atît Kardiner, cît şi Linton, admit că personalitatea de bază este un produs al educaţiei. Şi chiar dacă „tipul personalităţii de bază al oricărei societăţi este o medie, iar aceste medii pot diferi de la o societate la alta ca urmare a factorilor ereditari [...], factorii fiziologici ereditari nu pot explica variaţia de la o societate la alta a normelor de personalitate" [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 162-163].

ţie principalele teze ale psihanalizei lui Freud, insistînd asupra importanţei primelor experienţe de viaţă în constituirea comportamentului adult şi confirmînd sau infirmînd existenţa „complexului Oedip" într-o cultură sau alta.

Rezumînd studiile etnologice asupra educaţiei primitive, R. Piddington [cf. Erny, 1991 : 178-179] arată că aceasta se caracterizează prin următoarele trăsături : indistincţie în raport cu celelalte activităţi sociale ; predominanţa învăţării prin imitaţie şi achiziţia cunoştinţelor în chiar situaţiile în care urmează să fie utilizate ; absenţa personalului educativ specializat, rolul de agent educativ revenind tuturor membrilor grupului (comunitate, familie extinsă sau familie restrînsă) căruia îi aparţine copilul ; inexistenţa unei diferenţieri clare între educaţia non-formală şi educaţia formală, aceasta din urmă neavînd decît o sferă restrînsă ; jocurile infantile sînt integrate într-un proces de socializare caracterizat prin continuitatea acţiunii diferiţilor agenţi.

Pentru teza predominanţei *pedagogiei difuze*, a socializării înfăptuite de întreaga comunitate, o bună ilustrare o constituie populaţia Samoa, unde „casa" tipică este constituită dintr-o duzină de adulţi, bărbaţi şi femei, care îşi cresc copiii laolaltă, într-un mediu nediferenţiat în care oricare dintre copii este protejat de oricare dintre adulţi şi datorează supunere tuturor [Mead, 1928]. Familia patriarhală şi familia *souche* par a practica acelaşi sistem difuz de educaţie [Le Play, 1875].

Anchetele etnologice pun în evidenţă, de asemenea, predominanţa *pedagogiei implicite* în majoritatea grupurilor investigate. Socializarea copiilor este asigurată în principal prin *impregnarea* lor cu elementele culturii experimentate direct. Conform etnologiei evoluţioniste, pedagogia implicită este caracteristică primelor stadii ale evoluţiei sociale, dar situaţia este identificată şi în grupuri mai evoluate : M. Mead [1930], notează, de pildă, că educaţia conştientă a copiilor Manu este redusă la minimum.

Multe societăţi primitive instituţionalizează *grupurile de vîrstă* cu rol socializator care par să excludă raporturile semnificative cu părinţii, cel puţin pentru copiii care depăşesc vîrsta protecţiei parentale. Astfel, de la şapte-opt ani copiii samoani ies aproape în totalitate de sub influenţa familiei (grup lărgit atît pe axa maritală, cît şi pe axa generaţională) pentru a constitui bande de joc rivale ale fetelor şi băieţilor. Identitatea lor socială se construieşte de acum în contactul cu grupul de vîrstă-sex şi departe de privirile adulţilor [Mead, 1928]. La fel, copiii Muria intră foarte devreme în *ghotul*, un fel de „casă a tinerilor" al cărei rol este acela de a asigura socializarea din punctul de vedere al raporturilor sexuale şi vieţii domestice. Într-un *ghotul*, băieţii şi fetele trăiesc laolaltă într-o atmosferă de seninătate şi calm, dar într-o disciplină riguroasă a raporturilor sexuale care urmăreşte

să descurajeze orice posibil instinct de proprietate şi orice ataşament profund faţă de partener(ă), care trebuie schimbat(ă) după cel mult trei nopţi [Elvin, citat de Erny, 1981]. Fetiţa de şapte-opt ani este, la Arapesh, logodită cu un băiat mai vîrstnic cu aproximativ şase ani şi separată de familia sa de origine pentru a locui cu viitorul soţ. Acesta are obligaţia de a-i oferi protecţie şi hrană pînă la vîrsta căsătoriei, iar socializarea este rezultatul convieţuirii lor [Mead, 1935].

2.3. Părinţii manifestă, totuşi, interes pentru copii şi ar putea să exercite un rol educativ specific

Tezele privind indiferenţa parentală şi absenţa unui rol educativ specific al familiei au fost sau ar putea fi contrazise pe baza unor contraargumente pe care le prezentăm în continuare.

2.3.1. Variabilitatea modelelor

Principala „lecţie" a etnologiei, întărită de cercetarea istorică, este evidenţierea variabilităţii modelelor culturale în timp şi spaţiu [Benedict, 1946].

Întreaga tradiţie etnografică, etnologică şi antropologică pune în evidenţă variabilitatea fenomenului educaţional. Există, înainte de toate, o *variabilitate socio-culturală*: fiecare grup investigat, fiecare cultură se caracterizează printr-un sistem specific al educaţiei care corespunde structurilor sociale şi culturale. Pornind de la premisa coerenţei sistemului de educaţie cu ansamblul culturii pe care o „impregnează" în individ[1], cele mai multe dintre studiile etnologice susţin ideea funcţiei reproductive a educaţiei care reproduce cultura la nivelul personalităţii, creînd astfel condiţiile conservării ei. La Arapesh, de pildă, caracterul cooperativ şi paşnic al culturii este reprodus în şi printr-un sistem de educaţie care cultivă aceste valori: educaţia cultivă blîndeţea şi solidaritatea şi caută să elimine orice individualism, simţ al proprietăţii şi agresivitate printr-o relaţie tandră a copilului nu numai cu mama care îi mîngîie tot corpul în timpul suptului, dar şi cu celelalte persoane care îl îngrijesc şi cu care el este obişnuit să intre în

1. Iată ce scrie Margaret Mead: „Inventasem o nouă metodă de anchetă în teren. Ştiam să studiez copiii şi să înglobez dezvoltarea lor în ansamblul unei culturi, introducînd astfel un element dinamic în pictura vieţii unei societăţi care, fără aceasta, ar fi fost destul de ştearsă" [Mead, 1972, trad. fr., 1977: 158]

contact fizic [Mead, 1935]. Dimpotrivă, populaţia canibală Manu, a cărei organizare este bazată pe ideea ostilităţii naturale între indivizii de acelaşi sex, cultivă rivalitatea, agresivitatea şi violenţa prin toate mijloacele: hrănirea sugarului se face în grabă şi într-un climat de furie şi luptă, înţărcatul este brutal, contactul cu corpul mamei este interzis [Mead, 1935].

La rîndul ei, istoria arată că practica plasării sugarului la o doică, „normalizată" în mediul urban european preindustrial, era mai degrabă o excepţie în cel rural, în timp ce *life-cycle servant* constituie regula familiilor nucleare, dar nu poate fi identificat decît rareori în comunităţile în care predomină familiile lărgite şi este practic absent în societăţile în care forma de organizare o constituie menajul complex, de tipul celui pe care Le Play îl numeşte „patriarhal" sau al celui pe care Laslett îl include în tipul „mediteranean" ori în cel „oriental" [Burguière ş.a., 1986].

O serie de cercetători pornesc de la premisa eterogenităţii sociale şi culturale a colectivităţilor (culturilor), determinate de evoluţia diviziunii sociale a muncii, şi vorbesc despre poziţii diferite ale indivizilor (*status*-uri) cărora le sînt asociate modele comportamentale diferite (roluri); rezultă că peste structurile personalităţii de bază educaţia suprapune o *personalitate de status* [1] şi că se poate vorbi despre o *variabilitate poziţională* a educaţiei, despre o adecvare a obiectivelor, conţinuturilor, activităţilor etc. în funcţie de *role-status*-ul social actual şi de cele anticipate al educatului. Această variabilitate poziţională este responsabilă, de pildă, de deosebirile dintre comportamentele bărbaţilor şi femeilor; feminitatea şi masculinitatea nu rezultă din caracteristici naturale biologice, chiar dacă au ca punct de

1. „Se constată, de asemenea, că în fiecare societate există configuraţii suplimentare de răspunsuri, în funcţie de anumite grupuri socialmente delimitate înăuntrul societăţii. Astfel, practic în toate cazurile, bărbaţilor şi femeilor, adolescenţilor şi adulţilor le sînt caracteristice configuraţii de răspuns diferite. Într-o societate stratificată pot fi constatate diferenţe asemănătoare între răspunsurile caracteristice indivizilor de diferite nivele sociale, cum ar fi nobilii, oamenii de rînd şi sclavii. Aceste configuraţii de răspunsuri legate de statute pot fi denumite *personalităţi de statut (status personalities)*. Ele prezintă cea mai mare importanţă pentru funcţionarea societăţii, întrucît creează posibilitatea ca membrii ei să interacţioneze cu succes chiar şi numai pe baza indicaţiilor de statut. Astfel, pînă şi în contactele între oameni complet străini, simpla recunoaştere a poziţiilor sociale ale celor doi indivizi implicaţi creează fiecăruia dintre ei posibilitatea să prezică modul în care va răspunde celălalt la majoritatea situaţiilor.
Personalităţile de statut admise de o societate sînt suprapuse tipului ei de personalitate de bază şi sînt minuţios integrate cu acesta. Totuşi, ele diferă de tipul personalităţii de bază prin ponderea foarte mare a răspunsurilor explicite specifice" [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 156].

plecare aceste caracteristici, ci sînt construite social în procesul educației [Mead, 1935; Linton, 1945; Bourdieu, 1980].

Dacă este adevărat că în majoritatea societăților preindustriale domină interiorizarea elementelor culturii prin „impregnare", la fel de adevărat este și faptul că rareori lipsesc valorile și regulile explicit formulate și controlate, avertismentele, sfaturile, recompensele și sancțiunile etc. [Erny, 1991]. Acestea, ca și practica ritualurilor de inițiere și trecere de la o vîrstă la alta, de la un *role-status* la altul, identificată în unele colectivități [Bettelheim, 1962; Brown, 1963], dovedesc existența unei pedagogii explicite. Referindu-se la trăsăturile prin care Piddington caracterizează educația populațiilor primitive, P. Mercier constată că cercetările mai recente aduc o serie de corecturi, partea de învățămînt formal și sistematic fiind, în unele colectivități, importantă [cf. Erny, 1991: 178-179].

Ritualurile de inițiere și trecere pun în evidență și faptul că societățile tradiționale disting și instituționalizează diferite etape ale evoluției individului pînă la exercitarea deplină a rolurilor de adult. Dacă adăugăm terminologia variată utilizată de amerindieni pentru a desemna copiii de vîrste diferite [Lemieux, 1985], devine evident că sentimentul copilăriei, includ zînd recunoașterea adolescenței și tinereții ca vîrste specifice, nu reprezintă o invenție a societăților moderne, așa cum a crezut Ariès, ci poate fi identificat și în unele societăți preindustriale [Segalen, 1981 și 1996].

O variantă a teoriilor stratificării sociale și variațiilor educației în funcție de poziții afirmă existența unor grupuri (clase) sociale aflate în conflict și a unor subculturi de grup (clasă). Ele pun în evidență o *variabilitate de clasă* a sistemelor de educație, dezvăluind modul în care individul nu se naște cu personalitate de supus sau de stăpîn, ci o dobîndește în funcție de clasa căruia îi este destinat prin însuși faptul de a fi recunoscut ca membru al ei din momentul nașterii sale [Davis și Havighurst, 1953; Lewis, 1965].

2.3.2. Importanța crucială a experiențelor primare

Rolul părinților în educarea copiilor nu poate fi nespecific și marginal cîtă vreme experiențele primare au o importanță crucială în interiorizarea culturii. Cei mulți autori conchid că experiențele originare sînt esențiale pentru societățile preindustriale. Ele îl aduc pe individ în contact cu *instituțiile primare* (organizarea familială, reguli și cutume, modalități de disciplinare a tendințelor orale, anale și genitale, moduri de subzistență, sisteme colective de valori) care îl „fasonează" după măsura lor și conduc la *integrarea* personalității, respectiv la constituirea unui ansamblu coerent de

trăsături de personalitate care persistă pe tot parcursul biografiei individuale [Kardiner, 1939], la construirea *habitusului primar* care oferă principiul viziunii şi diviziunii lumii – condiţionînd toate achiziţiile ulterioare – şi care conferă unitate şi coerenţă practicilor cotidiene [Bourdieu, 1980]. Ele pot, de asemenea, să impregneze inconştientul şi fac ca în adult să persiste copilul de altădată [1], aşa cum vicisitudinile suportate în copilăria mică se pot regăsi nu numai în personalitatea adultului, ci şi în caracterul instituţiilor [Gorer şi Rickman, 1949] [2]. Aceleaşi experienţe precoce influenţează evoluţiile individuale către adolescenţă, astfel încît tulburările care sînt puse de obicei pe seama modificărilor bio-fiziologice şi psihice sînt determinate de modalităţile, diferite de la o colectivitate la alta, ale acestei evoluţii [Mead, 1928 şi 1930].

> Din perspectiva unei teorii ontogenetice a culturii, Géza Roheim susţine că impulsurile umane sînt determinate de primele experienţe ale copilului care se întipăresc în inconştient şi care formează baza întregului comportament ulterior, un inconştient puternic marcat în cazul unor grupuri umane [3] de *traume ontogenetice*, similare celor puse în evidenţă de psihanaliză, provocate de agresivitatea violentă şi masivă cu care cultura se impune în faţa naturii umane [Roheim, citat de Erny, 1991]. După M. Mead [1970], tocmai faptul de fi traumatizante face ca experienţele primare să fie foarte solid „întipărite" în individ şi să persiste. Şi, chiar dacă trauma „complexului Oedip" nu este universală [Malinowski, 1927], multe dintre experienţele primare ale copiilor societăţilor primitive sînt traumatizante. Aşa, de pildă, la mundugomorii descrişi de M. Mead [1935] organizarea socială are ca unitate „coarda" şi este fondată pe ideea existenţei unei ostilităţi naturale între toţi indivizii de acelaşi sex, astfel că o legătură socială între generaţii succesive nu este posibilă decît între persoane de sex diferit. O „coardă" este constituită dintr-un bărbat, fiicele sale, fiii fiicelor sale, fiicele fiilor fiicelor sale ş.a.m.d. Familia este divizată în două grupuri, unul

1. „Dacă există violenţă esenţială, aceasta înseamnă că există o – nu mai puţin esenţială – rezistenţă: ea constă în aceea că în cazul oamenilor copilăria este o lungă, foarte lungă pagină, o pagină care nu este scrisă niciodată în întregime şi care, în cele din urmă nu este niciodată întoarsă într-adevăr; copilul persistă, se prelungeşte în adult, în forme multiple şi, în mod masiv, în forma inconştientului [...]. Adultul repetă în copil propria-i copilărie, dar nu este o simplă repetare: el o completează, o reneagă, o idealizează, o retrăieşte..." [Dadoun, 1972: 168].
2. „În societăţile în care educaţia copiilor urmează scheme consistente, se observă totdeauna o *corespondenţă* clară şi semnificativă între vicisitudinile la care este supus micul copil, pe de o parte, şi aspectele cele mai marcante ale caracterului adultului, precum şi forma şi accentul principalelor instituţii, pe de altă parte" [Gorer şi Rickman, 1949: 73].
3. Anchetele pe care Géza Roheim îşi fundamentează concluziile s-au desfăşurat în Australia centrală şi în Noua Guinee în anii 1929 şi 1930.

alcătuit din tată și toate fiicele, iar celălalt alcătuit din mamă și toți fiii. Între frați, ca și între tată și fiii săi se instalează de timpuriu o rivalitate acerbă, legată mai întîi de relația cu mama, iar mai tîrziu de relația cu sora (fiica) utilizată ca mijloc de schimb în contractarea mariajelor. Copilul este crescut într-o atmosferă de agresivitate și violență generalizate [Mead, 1935]. Traumatizantă este și socializarea copiilor ruși care sînt supuși unui tratament ce alternează fără nici un fel de regulă două atitudini opuse. În intervalul în care mama este antrenată în activități agricole, atitudinea ei protectoare se manifestă în înfășarea cît mai strînsă a copilului, procesul de înfășare desfășurîndu-se într-o atmosferă impersonală, aproape fără nici un contact între mamă și noul născut, prin gesturi precise și repezi. Atunci cînd copilul plînge, i se „îndeasă" în gură o „suzetă" făcută din pîine mestecată și îndulcită. Cînd mama revine de la cîmp, ea deplînge singurătatea și nemișcarea la care a fost supus copilul, îl dezleagă, îl mîngîie, îi face igiena, îl hrănește etc. În acest fel, viața micului rus începe într-o stare de paralizie aproape completă în care orice manifestare individuală este blocată și care generează frustrări, urmată de scurte perioade de libertate și tandrețe excesivă. În continuare, în relațiile părinți-copii frustrările și recompensele se succed fără o altă logică în afara logicii instabile a sentimentelor. Acest dualism al socializării se regăsește în dualismul personalității specifice poporului rus care alternează fără motive aparente pasivitatea, depresia și dezgustul de sine cu agitația, exaltarea și stările explozive, în același timp mistice și sexuale [Gorer și Rickman, 1949]. Frustrațiile sînt prezente și în socializarea precoce a copiilor americani, dominată de ideologia puritană care cultivă ascetismul și culpabilitatea [Mead, 1942], de reguli stricte de hrănire și igienă [Benedict, 1946], ca și în aceea a copiilor francezi, orientată de principiul dirijării naturii [Mead și Métraux, 1953].

2.3.3. *Particularități ale pozițiilor copiilor și părinților*

Aparența rolului nespecific al părinților în raport cu educația poate rezulta din *poziția de anexă a adulților* pe care o are copilul în toate aceste societăți, indiferent de modalitățile concrete pe care la ia raportul lui cu spațiul, timpul și activitățile adulte. Copilul samoan se află permanent în atenția colectivității adulte ; el este supravegheat și controlat de oricare dintre membrii adulți ai rețelei de rudenie (familiei lărgite) și i se încredințează foarte devreme responsabilități reale, legate mai ales de supravegherea unor copii mai mici [Mead, 1928]. Dimpotrivă, copilul Manu este ținut la distanță de spațiul și preocupările adulților pînă la pubertate [Mead, 1930][1]. R. Piddington

1. Metafora pe care o utilizează M. Mead poate să inducă în eroare. Atunci cînd scrie că „Ei sînt tratați ca stăpînii universului, iar părinții sînt în ochii lor sclavi docili și răbdători ; și nici un senior nu acordă interes ocupațiilor obositoare ale sclavilor" [Mead, 1930, trad. fr., 1973 : 119], cercetătoarea americană are în vedere absența

observă şi el că la indigenii australieni copilul creşte fără a i se acorda prea multă atenţie, într-un climat de permisivitate absolută; abia la pubertate, în momentul riturilor de iniţiere, toţi ochii se îndreaptă asupra lui; momentul este trăit dramatic, întrucît presiunea exterioară asupra comportamentului apare brusc, fără nici un fel de pregătire [cf. Erny, 1991]. Dincolo de detalii, caracterizarea pe care P.-H. Chombart de Lauwe o face copilului din familiile de agricultori din regiunea montană Lozère, ale cărui practici în timpul liber le analizează, pare a surprinde o regularitate manifestată în forme şi grade diferite în toate societăţile preindustriale: copilul „se află la el acasă pretutindeni şi nicăieri" [Chombart de Lauwe, 1976: 296], dar „este ca şters. *El rămîne marginal, tratat ca anexă de către adulţi* [s.n., E.S.]. Problemele concrete, imediate sînt mult prea pregnante pentru ca adultul să le poată uita o singură clipă" [Chombart de Lauwe, 1976: 276].

Varietatea raporturilor între sexe poate genera şi ea impresia absenţei preocupărilor educative ale părinţilor. Imaginea „clasică", a copilului pentru care, indiferent de sex, mama este agentul socializării primare şi rămîne figura „expresivă", iar tatăl reprezintă figura autoritară, „liderul instrumental", nu este universală. În sistemul matriliniar al locuitorilor insulelor Trobriand, de pildă, autoritatea şi rolul „oficial" de educator aparţin fratelui mamei; după o perioadă de alăptare şi de dependenţă totală a copilului de mamă, perioadă ce durează cîţiva ani, pînă ce copilul renunţă singur la supt, tatăl este cel care îşi asumă socializarea cotidiană a copiilor într-o atmosferă de afecţiune şi protecţie, lipsită de severitate; el este perceput ca un tovarăş de joacă, ca un camarad mai mare cu care nu există nici un motiv să se intre în conflict, astfel încît copilul nu trăieşte „complexul Oedip" pe care Freud îl considera universal [Malinowski, 1927]. De asemenea, o atmosferă de blîndeţe, solidaritate şi protecţie caracterizează, în egală măsură, socializarea fetelor şi băieţilor în populaţia Arapesh, în timp ce la populaţia lacustră Chambouli rolul instrumental este jucat de femei (care sînt responsabile de subzistenţa şi de securitatea grupului şi a căror personalitate se caracterizează prin sociabilitate, solidaritate, iniţiativă), pentru ca bărbaţii să joace rolul expresiv (ocupîndu-se de activităţile artistice şi religioase, de ceremonii, într-o atmosferă tensionată), cu toate că, formal, ei sînt deţinătorii autorităţii [Mead, 1935].

---

oricărei responsabilităţi atribuite copiilor şi nu poziţia lor în raport cu adultul. Faptul de a nu fi implicaţi în activităţi sociale este departe de a sugera o poziţie centrală a acestor „stăpîni ai universului".

2.3.4. Continuitate şi complementaritate între familie, grupurile de egali şi mediul social

Instituţionalizarea grupurilor de vîrstă-sex nu probează prin ea însăşi absenţa preocupărilor educative ale familiei. Mai întîi pentru că intrarea copiilor în aceste grupuri urmează unei etape de socializare primară, descrisă de numeroşi etnologi şi istorici [Benedict, 1943; Lebrun, în Buguière ş.a., 1986: 188-202; Gorer şi Rickman, 1949; Mead, 1928, 1930 şi 1935; Mead şi Métraux, 1953], în care rolul părinţilor (în special al mamei) este – cu excepţia cazurilor de „plasare" a sugarilor la o doică – esenţial. Apoi pentru că socializarea în grupurile de vîrstă se dovedeşte a fi, în cele mai multe cazuri, coerentă cu sistemul de valori/norme/reguli practicat şi transmis de adulţi. În sfîrşit, ea nu este o practică specifică societăţilor primitive şi preindustriale. Tradiţia instituţionalizării grupurilor de vîrstă-sex cu rol socializator se prelungeşte pînă în unele societăţi contemporane.

Socializarea în grupuri de vîrstă pare a se afla într-un raport de complementaritate şi nu într-unul de excluziune cu socializarea familială şi comunitară, chiar dacă, aşa cum observă Mercier [cf. Erny, 1991], există conflicte psihologice, conflicte între generaţii, specializare şi selecţie, deoarece sistemele de valori nu pot fi perfect omogene, iar individul nu are niciodată acces la toate elementele unei culturi şi rareori există continuitate absolută între diferitele faze ale socializării. Procedînd la o clasificare a diferitelor grupuri de vîrstă pe care etnologia şi istoria le-au pus în evidenţă şi la o raportare a lor la structurile sociale, S. N. Eisenstadt [1956] avansează, sub influenţa lui Parsons, ipoteza următoare: în măsura în care într-o societate dată relaţiile universaliste şi instrumentale sînt subordonate celor particulariste şi expresive (de unitate, solidaritate şi afecţiune), socializarea în grupul particularist, eterogen şi protector care este familia se dovedeşte necesară şi suficientă pentru a asigura coeziunea socială; acolo unde, dimpotrivă, principiile funcţionării sociale sînt diferite de cele ale familiei restrînse sau lărgite, individul este obligat să-şi modifice la un moment dat comportamentul dobîndit în familie, iar grupurile de egali (vîrstă) îl pregătesc pentru acest „şoc biografic". Complementaritatea familie-grupuri de egali pare a fi o necesitate funcţională a societăţilor, o condiţie a conservării şi înnoirii culturale.

2.4. Dificultatea de a formula concluzii tranşante

Să adăugăm la cele spuse pînă acum faptul că absenţa contracepţiei ca trăsătură definitorie a societăţilor preindustriale, adusă ca argument în favoarea tezei indiferenţei parentale, a fost infirmată de cercetările socio-demografice mai recente: chiar dacă procesele legate de industrializare au determinat declanşarea primei „revoluţii contraceptive" în Europa occidentală a secolului al XVIII-lea, societăţile preindustriale nu au fost societăţi non-contraceptive; dimpotrivă, numeroase raţiuni justificau un control al naşterilor [Segalen, 1996: 152].

Analizînd rezultatele cercetărilor mai recente, Mercier concluzionează că trăsăturile generale formulate de clasicii etnologiei nu sînt decît tendenţial valabile şi că „diferenţele între societăţile tradiţionale şi societăţile moderne în domeniul educaţiei sînt, fără îndoială, mai puţin accentuate decît s-a crezut" [cf. Erny, 1991: 178-179].

Tezele indiferenţei parentale şi rolului parental nespecific par a rezulta dintr-o dublă extensie, ideologică şi teoretică, a unor logici particulare.

Pe de o parte, *logica sacrificiului parental* în profitul copiilor, care orientează acţiunea părinţilor din clasele mijlocii urbane în societăţile contemporane, este transformată în model de referinţă. Dacă, în societăţile europene agrare, mama tradiţională este departe de modelul de afecţiune şi sacrificiu pe care l-a impus epoca modernă, aceasta nu înseamnă că ea este străină de educaţia copilului său. Shorter însuşi notează că ea

> [...] se achita de sarcina sa în indiferenţă şi fără afecţiune, nu pentru că aşa ar fi dorit, ci pentru că alte lucrări reclamau toată concentrarea sa şi o constrîngeau să-l lase pe cel mic pe ultimul plan. [...] Nevoia absolut presantă de a-şi investi timpul în alte activităţi o ţinea departe de sugarul său şi conferea atitudinii sale o indiferenţă forţată [Shorter, 1975, trad. fr., 1977: 321].

Ea eşuează astfel la „testul de sacrificiu", neputînd să sacrifice alte considerente în profitul bunăstării copilului său, dar aceasta nu înseamnă că grija sau dragostea parentale lipsesc. Françoise Loux [1978] identifică în societăţile preindustriale forme specifice de manifestare a grijii materne, stîngace ori nepotrivite atunci cînd sînt privite din perspectiva tehnicilor moderne de îngrijire, dar prezente. La rîndul său, Denise Lemieux [1985] descrie mirarea cu care iezuiţii – care, în secolele al XVII-lea şi al XVIII-lea, puneau bazele Noii Franţe (Canada franceză) – constatau „extraordinara dragoste pentru copii" a amerindienilor, manifestată în atitudine

permisivă, în absența pedepselor corporale, în refuzul de a se separa de copil sau în tristețea manifestată la decesul acestuia.

Pe de altă parte, *logica disjunctivă de tip structuralist* pe care Lévi-Strauss [1949] o atribuie unor societăți tradiționale, în care caracterul rece și autoritar sau, dimpotrivă, cald și afectuos al raporturilor copilului cu tatăl biologic sînt echilibrate prin raporturi contrarii cu unchiul matern, este, în mod nejustificat, generalizată. Conform acestei logici disjunctive, natura raporturilor părinți-copii este dependentă de cea a mediului social: un mediu caracterizat prin intensitate mare a interacțiunilor (comunitate de familii, comunitate sătească, familie lărgită) implică, în opinia celor care susțin teza indiferenței parentale, în mod necesar, interacțiuni slabe între soți și între părinți și copii.

Departe de a pune în evidență o familie lipsită de atribute educative, etnologia și istoria par să sugereze mai degrabă ipoteza unei familii care educă în calitate de componentă a ceea ce astăzi sociologii numesc „comunitate educativă". A nu se înțelege de aici că susținem ideea existenței unei strategii conștiente care unifică acțiunile diferiților factori educativi. Omogenitatea culturală, consensul social cu privire la valorile/normele/regulile care trebuie transmise și la modalitățile de transmitere sînt, însă, în aceste societăți, suficient de mari pentru ca acțiunile diferiților agenți să fie coerente și slab diferențiate, astfel încît, atît pentru un informator autohton, cît și pentru un observator exterior, delimitarea lor este dificilă. Concluzia indiferenței parentale și aceea a rolului marginal al părinților în educarea copiilor pot fi puse pe seama acestei dificultăți de observare și precizare a limitelor diferitelor instanțe educative.

În concluzie, dacă, în stadiul actual al cercetărilor, nu avem argumente suficient de puternice pentru a susține teza conform căreia personalitatea copiilor apare, în societățile preindustriale, ca produs direct al unei acțiuni parentale specifice, argumentele pe baza cărora se susține contrariul sînt foarte fragile.

Capitolul 3

Sentimentalizarea raporturilor părinţi-copii în societăţile moderne şi contemporane

Pentru unii autori, rolul educativ al părinţilor este o „descoperire" a societăţilor moderne contraceptive, fiind legat de apariţia *sentimentului copilăriei* şi a *sentimentului familiei*.

3.1. Sentimentalizarea raporturilor intrafamiliale în societăţile moderne

Ph. Ariès [1973] susţine că sentimentul familiei şi sentimentul copilăriei s-au constituit treptat, unul în legătură cu celălalt, pe măsura apariţiei şi dezvoltării societăţii industriale.

Sentimentul copilăriei apare, potrivit opiniei istoricului francez, treptat, în două etape. În secolul al XVI-lea, sînt descoperite naivitatea, inocenţa, drăgălăşenia copilului care devine sursă de amuzament pentru adulţi. Acest *prim sentiment al copilăriei* (*mignotage*) se asociază atitudinii tradiţionale de indiferenţă faţă de copil. Totuşi, se impun de acum noţiunea de inocenţă infantilă şi imperativul respectării ei. În secolul al XVII-lea, noţiunea devenise comună. Sensul inocenţei consta în obligaţia de a-l proteja pe copil de aspectele „murdare" (sexuale) ale vieţii şi de a-i dezvolta caracterul, raţionalitatea. Asocierea care se face astăzi între copilărie şi primitivism, iraţionalitate, absenţa controlului instinctelor etc. este, în opinia lui Ariès, o achiziţie a secolului XX care se explică îndeosebi prin pătrunderea în conştiinţa comună a unor teze ale psihanalizei.

Începînd cu secolul al XVII-lea, apare cel de-*al doilea sentiment al copilăriei*, caracterizat prin recunoaşterea şi ataşamentul faţă de particularităţile copilului:

Orice are legătură cu copilul şi cu familia a devenit în egală măsură serios şi demn de atenţie. Copilul – prezenţa şi existenţa sa pur şi simplu, şi nu doar viitorul său – a dobîndit un loc central în familie [Ariès, 1973 : 186].

Acest al doilea sentiment al copilăriei este legat de modificări în funcţia educativă a familiei : educaţia devine de acum o miză importantă pentru părinţi. Apariţia sentimentului copilăriei şi cea a interesului părinţilor pentru educaţia copiilor sînt istoric simultane cu dezvoltarea educaţiei şcolare :

> [...] poate că astăzi şcoala răpeşte copilul familiei sale, dar, la vremea aceea, dimpotrivă, ea l-a „dăruit" unei familii care nu se ocupase deloc de el mai înainte. Comunicarea între el şi restul lumii este făcută, începînd din acest moment, prin intermediul familiei. Părinţii îşi asumă întreţinerea sa materială, dresajul său moral ; pe scurt, şcoala a apropiat copilul de familia sa, făcîndu-l dependent de aceasta. Dacă, din punct de vedere fizic, nu i-a apropiat în prea multe cazuri, ea a stabilit şi menţinut, în schimb, o relaţie de dependenţă morală a copiilor de părinţii lor. Iată fenomenul capital [Ariès, 1968 : 50].

Copilul devine treptat centrul familiei sale : familia patrimonială este înlocuită de familia centrată pe copil, iar viaţa cotidiană gravitează în jurul femeii, căreia îi revine sarcina educării lui.

Secolul al XVIII-lea a fost secolul consacrării, al triumfului copilului ; în secolul următor, pot fi puse în evidenţă un *sentiment al propriei copilării* şi memoria acesteia.

Sentimentul copilăriei, în diferitele sale forme, reprezintă o expresie particulară a sentimentului mai general care este *sentimentul familiei*. Apariţia şi dezvoltarea acestuia, identificate începînd cu secolul al XVI-lea, sînt legate mai ales de evoluţiile sentimentului copilăriei[1] şi ale şcolii[2]. Progresul vieţii private, al intimităţii domestice[3] şi izolarea familiei nucleare au avut, de asemenea, o contribuţie importantă. Reţelele de sociabilitate se rarefiază începînd din secolul al XVII-lea, dar, în opinia lui Ariès, nu individualismul este direcţia către care au evoluat societăţile occidentale, ci familia.

Rezumînd, istoria vest-europeană a raporturilor dintre părinţi şi copii, aşa cum este descrisă de Ariès [1968, 1973 şi 1977], opune *familiei tradiţionale* – specifică perioadei medievale şi caracterizată prin indistincţia spaţiu-

1. „Familia se transformă profund în măsura în care modifică relaţiile interne cu copilul" [Ariès, 1973 : 252].
2. Din secolul al XV-lea, cînd şcoala se substituie uceniciei, „Climatul sentimental este de acum diferit şi se apropie de al nostru, *ca şi cum familia modernă s-ar naşte în acelaşi timp cu şcoala* [s.n., E.S.], sau cel puţin cu obişnuinţa generală de a creşte copiii la şcoală" [Ariès, 1973 : 260].
3. „Sentimentul casei este o altă faţetă a sentimentului familiei" [Ariès, 1973 : 307].

lui şi timpului copiilor de cele ale membrilor adulţi ai comunităţii, prin creşterea şi educarea frecventă a copiilor în exteriorul familiei de origine (educaţie care se realizează prin experimentarea directă a vieţii sociale), prin indiferenţa faţă de particularităţile şi nevoile copiilor, rezultată din absenţa sentimentului copilăriei şi care implică o slabă preocupare pentru controlul naşterilor – *familia modernă* – apărută progresiv, începînd cu secolul al XVI-lea, şi caracterizată prin constituirea treptată a sentimentului copilăriei şi a sentimentului familiei, prin asumarea treptată a unei funcţii afective, raporturile emoţionale dintre soţi, ca şi cele dintre părinţi (în special mamă) şi copii intensificîndu-se pe măsura rarefierii sociabilităţii comunitare, prin grija pentru copil şi investiţia afectivă şi materială în el (în special în educaţia sa), această grijă implicînd limitarea naşterilor şi separarea temporară a copilului de lumea adultă. În evoluţia acestor raporturi, Ariès distinge trei etape: (1) etapa medievală, a copiilor care părăsesc familia; (2) o etapă tranzitorie cuprinsă între secolele al XV-lea şi al XVI-lea, a copiilor care rămîn în familie, devin un element indispensabil al vieţii cotidiene a acesteia, o preocupare a părinţilor, fără a fi, totuşi, nucleul vieţii familiale; (3) etapa familiei nucleare moderne constituite din grupul solitar („izolat") al părinţilor şi copiilor, în care copilul reprezintă pivotul întregii vieţi familiale. „Sănătatea şi educaţia: cele două griji principale ale părinţilor de acum încolo", scrie Ariès [1973: 305]. Procesele analizate sînt corelate cu impunerea progresivă a caracteristicilor societăţii industriale, autorul francez insistînd asupra importanţei dimensiunii educative (şcolare) a acesteia. Aşa se explică, în opinia sa, de ce sentimentalizarea raporturilor părinţi-copii a fost mult timp limitată la familiile din clasele superioare, a căror deschidere şi al căror acces la educaţia şcolară au fost mai timpurii; în familiile sărace modelul tradiţional medieval a persistat, prelungindu-se pînă în secolul al XX-lea, sentimentul familiei şi sentimentul copilăriei constituindu-se în cazul lor mult mai lent.

Sentimentalizarea progresivă a raporturilor intrafamiliale este susţinută şi de Ed. Shorter [1975] care extinde analiza la clasele populare. În opinia autorului american, două *revoluţii sentimentale* au condus la constituirea *sentimentului domestic* caracteristic familiei nucleare moderne: una vizează „aventura amoroasă" dintre soţi, iar alta raporturile mamei cu sugarul. Ipoteza explicativă formulată este de ordin economic:

> Este foarte probabil ca înlocuirea economiei tradiţionale „morale" cu o economie modernă de piaţă să fi fost responsabilă de bulversarea comportamentelor şi valorilor [Shorter, 1975, trad. fr., 1977: 312].

În cazul raporturilor dintre parteneri,

economia liberală de piață, producția capitalistă și începuturile proletarizării forței de muncă au fost factorii care au determinat mai mult decît oricare alții evoluția progresivă a sentimentului [Shorter, 1975, trad. fr., 1977: 315].

Sentimentul matern este pus pe seama ameliorării condițiilor de viață pe care producția capitalistă o permite: în societatea tradițională, mamele erau obligate la indiferență și se aflau în imposibilitatea de a asigura copiilor condiții bune de viață, pentru că nivelul material al vieții lor impunea alte valori pe primul plan, în special munca de subzistență; din momentul în care creșterea economică degrevează mamele de o serie de constrîngeri materiale, sentimentul matern se poate manifesta.

Ipoteza Ariès-Shorter este reluată de J.-L. Flandrin [1976] care semnalează o modificare a *naturii* sentimentelor familiale, în perioada cuprinsă între sfîrșitul secolului al XVI-lea și începutul celui de-al XVIII-lea. O nouă morală domestică își făcea apariția în acest interval, o morală centrată pe datoria părinților față de copiii lor și în care autoritatea parentală, pînă atunci necondiționată, era legitimată pe baza ideii de bunăstare a copilului, de asigurare a viitorului său. Ca și Shorter, Flandrin corelează evoluția sentimentului parental cu modificările intervenite în funcția economică a familiei.

O radicalizare a tezei sentimentalizării raporturilor părinți-copii în societățile moderne este operată de De Mause [1974, cf. Kellerhals ș.a., 1993], în opinia căruia întreaga istorie a acestor raporturi a fost, pînă la începutul secolului nostru, un neîntrerupt șir de violențe, un lung martiriu care a parcurs mai multe stadii: pruncuciderea, pînă în secolul al IV-lea; abandonul („plasarea" copiilor în alte familii sau în instituții); ambivalența (din secolul al XVI-lea, se poate constata o creștere a violenței exercitate asupra copiilor din rațiuni pedagogice; în secolul al XVIII-lea, copiii intră în universul emoțional al părinților, fără a avea un loc central); intruziunea (părinții tind să domine spiritul și voința copiilor); socializarea (către sfîrșitul secolului al XIX-lea, părinții sînt preocupați de adaptarea economică și socială a copiilor); susținerea (*helping mode* – în societatea contemporană, părinții caută să satisfacă nevoile particulare ale copilului). Foarte contestată, analiza lui De Mause are meritul de a fi sesizat faptul că, odată cu creșterea interesului părinților pentru copii, se modifică semnificația violențelor exercitate asupra acestora din urmă: din acte care exprimă și impun puterea agresorului ele devin mijloace educative, administrate „în interesul copilului".

Chiar dacă teza indiferenței parentale în societățile preindustriale și a apariției tîrzii a sentimentului copilăriei este astăzi, așa cum am văzut în capitolul anterior, contestată, marea majoritate a cercetătorilor admit că,

pe măsura evoluţiei societăţii, raporturile părinţi-copii sînt tot mai mult definite printr-o dimensiune emoţională şi că interesul părinţilor pentru educaţia copiilor creşte. Vom reveni cu argumente în capitolele următoare. Să notăm deocamdată faptul că cercetarea socio-demografică recentă insistă asupra importanţei pe care schimbările intervenite progresiv în atitudinea faţă de copil (interesul pentru educaţia şi bunăstarea sa) au avut-o asupra evoluţiilor negative ale natalităţii:

> Schimbare afectivă care conduce la a nu mai dori doar aducerea pe lume a copiilor, ci asigurarea viitorului lor prin educaţie, creşterea nivelului vieţii; schimbare care conduce, de asemenea, la valorizarea cuplului şi la „civilizarea" relaţiilor conjugale [...]. Ideea, aparent paradoxală, că limitarea naşterilor poate fi stimulată printr-o atenţie crescîndă faţă de copil este susţinută pentru Franţa secolului al XVIII-lea de numeroase mărturii literare şi iconografice. „Francezii au început să nu mai aibă mulţi copii atunci cînd s-au apucat să se intereseze de ei", scrie doctorul J. Sutter, rezumînd concepţia lui Ariès. Să adăugăm că această concepţie corespunde logicii conjuncturii demografice. Scăderea mortalităţii infantile conduce la limitarea naşterilor pentru a preveni o mărire a taliei familiilor; ea incită în egală masură la a investi mai mult (în plan material, ca şi în plan afectiv) în copiii ale căror naştere şi supravieţiure nu mai sînt chiar produsul întîmplării [Burguière, 1972: 1121].

3.2. Psihologizarea raporturilor părinţi-copii în societăţile contemporane

Fenomenul nu se limitează la societăţile moderne, ci se prelungeşte în cele contemporane. Diminuarea drastică a natalităţii, separarea sexualităţii de procreaţie şi a amîndurora de căsătorie, utilizarea masivă şi cvasi-generalizată a mijloacelor contraceptive de către femei, fenomene care caracterizează ceea ce demografii numesc „a doua revoluţie contraceptivă" şi care s-au declanşat în anii 1964-1965 în ţările Europei occidentale şi în America de Nord pentru ca, din 1975, să se extindă progresiv în sudul şi estul Europei, se explică, între altele, prin această schimbare de atitudine [Segalen, 1996: 150-157].

O serie de studii pun în evidenţă schimbări importante la nivelul reprezentărilor sociale cu privire la copil. Astfel, analizînd conţinutul corespondenţei amoroase premaritale, al unor istorii ale vieţii şi autobiografii care, împreună, acoperă durata unui secol (1880-1990), G. Houle şi R. Hurtubise [1991] arată că proiectul de căsătorie implică o atitudine exprimată din ce în ce mai explicit mai întîi faţă de naşterea, iar apoi faţă de creşterea şi educaţia copiilor. Reprezentările parentale sînt ambivalente. Pe de o parte, copiii

reprezintă pentru familiile contemporane un ansamblu de costuri: materiale[1], psihologice[2], interacționale[3] și sociale[4]. Pe de altă parte, în virtutea unei logici a reciprocității schimburilor intrafamiliale, ei sînt priviți ca sursă de profituri materiale și simbolice pentru părinții lor: (1) pot fi utilizați ca forță de muncă suplimentară și practic neremunerată; (2) reprezintă un suport în situații critice (boală, bătrînețe); (3) asigură continuitatea per-

1. *Costul copilului* reprezintă un concept utilizat de statisticieni, economiști și administratori, fiind definit ca ansamblu al cheltuielilor suplimentare pe care trebuie să le facă familiile cu copii pentru a beneficia de același nivel de viață ca și un cuplu fără copii [Lattès, 1991]; el este constituit din cheltuieli *directe* (pentru locuință, îmbrăcăminte, alimente, sănătate, jucării, materiale educative, inclusiv școlare etc.) și cheltuieli *indirecte* (care nu sînt indispensabile, dar pe care părinții le fac „de dragul copilului"; în această categorie de cheltuieli poate fi inclusă diminuarea veniturilor familiei prin întreruperea activității profesionale feminine în vederea creșterii copilului) [Scanzoni și Scanzoni, 1988]. Dimensiunile costului copilului sînt dependente de rangul nașterii (se diminuează de la primul la al doilea născut, dar crește semnificativ pentru cel de-al treilea născut), de categoria socio-economică (crește odată cu creșterea statutului), de traiectoria familială și nivelul aspirațiilor etc. Statul compensează, în societățile avansate, o parte din aceste costuri; totuși, compensațiile sînt insuficiente, iar copilul rămîne din acest punct de vedere în sarcina familiei.
2. Psihologia și sociologia americană au abordat pînă către mijlocul anilor 1970 problematica parentalității (*parenthood*), în special pe aceea a debutului acestei faze a ciclului vieții familiale în termeni de *criză*: psihologii acestei perioade vorbesc despre o criză psihologică a părinților (mamelor, mai ales) care sînt socializați astfel încît își doresc copii, dar nu sînt pregătiți pentru a face față apariției lor [cf. Bell, 1979]; sociologii definesc criza ca o schimbare intervenită în sistemul familial, care face ca vechile modele de comportament să nu mai fie adecvate și impune dezvoltarea altora [Hill, citat de Scanzoni și Scanzoni, 1988]. De la mijlocul anilor 1970, cercetătorii constată că, dacă unii părinți trăiesc o adevărată criză, pentru cei mai mulți termenul este prea „tare"; este preferată, în consecință, analiza în termenii *tranziției* familiale, mai facile sau mai dificile, de la caz la caz [o sinteză a acestor studii prezintă Scanzoni și Scanzoni, 1988].
3. Letha și John Scanzoni [1988] denunță, pe baza lecturii unui număr mare de studii americane, lipsa de consistență a stereotipurilor conform cărora coeziunea cuplului crește la apariția unui copil. Dimpotrivă, copilul determină o diminuare a satisfacției maritale, mai ales în cuplurile ale căror legături erau foarte strînse înaintea nașterii, modificînd raporturile afective și sexuale dintre soți, raporturile cu timpul, cu spațiul și cu banii, stilul de viață. O creștere a satisfacției este, totuși, posibilă în cuplurile care fac din copil un domeniu de interes, de comunicare și de activitate comun.
4. Pentru cuplurile deschise către exterior, al căror stil de viață implică o sociabilitate intensă, și pentru femeile angajate în activități extradomestice (profesionale, asociative), copilul reprezintă și un cost social. Acesta este considerabil în societățile sau categoriile sociale în care maternitatea este o „instituție acaparatoare" (*greedy institution*) – pentru a folosi conceptul lansat de Coser [1974] – cum este cazul societății americane [Bell, 1979].

sonală şi familială (asigurînd descendenţa, părinţii îşi prelungesc viaţa în copii); (4) dau sentimentul împlinirii personale (în special femeilor care sînt socializate astfel şi bărbaţilor al căror statut socio-profesional scăzut nu le permite un alt tip de realizare); (5) oferă plăcere, afecţiune, sentimentul apartenenţei (pentru bărbaţii cărora modelul masculin interiorizat în procesul de socializare le interzice manifestarea sentimentelor faţă de adulţi, copilul reprezintă posibilitatea legitimă de „descărcare" afectivă); (6) oferă posibilitatea de manifestare a unor calităţi morale (altruism, spirit de sacrificiu) şi a sentimentelor religioase (concepţia/naşterea copiilor este, pentru orice bun creştin, o datorie sacră) etc. [a se vedea sintezele realizate de Bawin-Legros, 1996: 97-105 şi 114-121; Scanzoni şi Scanzoni, 1988: 422-444].

Nu ne interesează în contextul de faţă dacă logica utilitaristă a raportului dintre costuri şi beneficii reprezintă o ipoteză explicativă credibilă pentru „cea de-a doua revoluţie contraceptivă"; ceea ce ne interesează este (1) apariţia unor noi semnificaţii pe care le au copiii pentru părinţii lor *de ambele sexe* şi (2) faptul că aceste noi semnificaţii sînt preponderent emoţionale. Vorbind despre transformările contemporane ale raporturilor părinţi-copii, sociologii consideră că este vorba mai degrabă despre o *psihologizare* a raporturilor familiale decît despre o sentimentalizare: părinţii contemporani, în special cei aparţinînd categoriilor mijlocii şi superioare, se implică intelectual şi emoţional în creşterea şi educarea copiilor mai mult decît au făcut-o predecesorii lor, dar dimensiunea instrumentală/statutară nu este exclusă; copilul continuă să răspundă unor interese practice ale părinţilor şi îşi conservă poziţia în sistemul familial. În opinia unor autori, evoluţiile contemporane ale raporturilor intrafamiliale se definesc prin *sentimentalizarea instrumentalului* şi *instrumentalizarea afectivului* [Montandon, 1987a: 27].

3.3. Raporturile părinţi-copii – categorii ale discursurilor religios, politic şi juridic

Dacă pentru iezuiţii din Noua Franţă copiii erau „mici inocenţi" (*petits innocents*) deosebiţi de adulţi prin nevoi şi conduite specifice, aceasta se explică prin faptul că familia pămînteană era văzută ca o reproducere a „Sfintei Familii"; sentimentul inocenţei infantile rezulta din asocierea copilului fie cu modelul copilului Isus, fie cu cel angelic [Lemieux, 1985]. Inocenţa are, în contextul ideologiei religioase, un ansamblu de semnificaţii: ca inocenţă angelică, ea înseamnă absenţa păcatelor lumeşti acumulate odată cu experienţa de viaţă; în acelaşi timp, însă, lipsa experienţei face din copil o fiinţă neştiutoare şi neputincioasă, dependentă de adultul

căruia îi revine, de aceea, obligaţia morală de a o proteja şi îndruma. Astfel, după modelul divin, raporturile părinţi-copii dobîndesc semnificaţia de raporturi de cunoaştere şi putere (înţelegînd puterea ca posibilitate de acţiune eficientă). Autoritatea parentală, ca formă legitimă de manifestare a puterii, în accepţiunea pe care a primit-o aceasta în sociologia modernă[1], decurge de aici. Obligaţia morală de a proteja şi educa reprezintă numai faţa medaliei: reversul este dreptul părintelui de a-şi impune voinţa. Creşterea copiilor „în frica lui Dumnezeu" legitimează pedeapsa corporală [Lemieux, 1985] şi implică teama de părintele care o administrează. Sentimentalizarea raporturilor intrafamiliale pare a fi, cel puţin într-o primă fază, o producţie ideologică, iar religia creştină a contribuit din plin la această legitimare ideologică a raporturilor de putere adult-copil şi a forţei fizice ca mijloc de impunere a lor. Sentimentul copilăriei şi sentimentul familiei par a fi apărut ca resurse importante ale distribuţiei puterii în interiorul grupului familial.

Pe de altă parte, discursul politic naţionalist care a făcut din copil un *bun de interes naţional* şi din familie *celula de bază a societăţii* nu este nici el străin de atitudinile părinţilor. Făcînd din familie şi din copil o miză a „jocului" politic, din ce în ce mai mult mediatizat, el a orientat atenţia în direcţia lor şi a stimulat interesul pentru protecţia, educaţia şi bunăstarea copilului [Rollet, 1991]. Dacă, într-o primă etapă, ideologia „statului-providenţă" a promovat ideea transferului funcţiei educative dinspre familie către şcoală sau către alte instituţii sociale prin intermediul cărora acţiunile părinţilor au fost sistematic supuse unui control pe care Donzelot [1977] îl surprinde în sugestiva expresie „poliţie a familiilor" (*police des familles*), eşecul acestei ideologii a condus treptat la o reorientare a discursului: rolul educativ al familiei este nu numai recunoscut, dar şi favorizat, stimulat, orientat prin dezvoltarea unei activităţi socio-educative desfăşurate de lucrătorii sociali în direcţia ajutorului sau suplinirii grupului familial în funcţiile sale educative, iar mai recent în direcţia învăţării voluntare de către adulţi a rolurilor parentale[2].

Ideologia „statului providenţă" şi „poliţia familială" s-au manifestat cu o forţă deosebită în societăţile totalitare care au cultivat sistematic ideea

1. „Puterea reprezintă orice şansă de a impune propria voinţă într-o relaţie socială, chiar împotriva unor rezistenţe, indiferent pe ce este fundamentată [această şansă]" [Weber, 1922, trad. fr., 1971: 56].
2. „Ca şi în alte cîmpuri ale educaţiei, observăm că avem de-a face aici cu o omologie parţială între acţiunea în direcţia părinţilor şi acţiunea acestora în direcţia copiilor lor, comparabilă într-un anume fel cu omologia existentă între acţiunea de a forma cadrele didactice şi acţiunea pedagogică realizată de acestea în direcţia elevilor lor. Printre intervenţiile sociale, vom distinge: educaţia sau formarea parentală, intervenţiile socio-educative în direcţia părinţilor şi suplinirea familială" [Durning, 1995: 38-39].

transferului de funcţie şi controlul raporturilor părinţi-copii. Vom reveni asupra acestui subiect într-o altă lucrare consacrată educaţiei în familiile româneşti.

Instrument principal al oricărei politici, sistemul juridic a „descoperit" *principiul dreptului copilului*. Prezenţă implicită în legislaţiile naţionale care, din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, includ prevederi referitoare la munca prestată de copii, dreptul copilului devine o categorie fundamentală a sistemului juridic din 1924, an în care *Declaraţia drepturilor copilului* (*Déclaration des droits de l'enfant*) – text care susţine drepturile specifice ale copilului în faţa legii şi în viaţa cotidiană, elaborat de o organizaţie neguvernamentală (*l'Union Internationnale de Secours aux Enfants*) – era adoptată de Convenţia de la Geneva ca document oficial al Societăţii Naţiunilor. Multe dintre ideile acestei declaraţii au fost reluate în *Declaraţia drepturilor copilului* adoptată de O.N.U. în 1959 şi în textul *Convenţiei internaţionale cu privire la drepturile copilului* ratificat de aceeaşi organizaţie în 1989. Numeroase documente ale Consiliului Europei au ca obiect drepturile copilului, iar Comisia Europeană şi Curtea Europeană a Drepturilor Omului sînt tot mai frecvent solicitate să se pronunţe în probleme legate de violarea drepturilor copilului [Boucaud, 1989]. Legislaţiile naţionale sînt şi ele tot mai sensibile faţă de problemele copilului.

Textele juridice au fost supuse de multe ori unor critici severe. Astfel, Irène Théry [1996] sesizează inconsistenţa de principiu a Convenţiei ratificate în 1989 de O.N.U., ale cărei reglementări, în aparenţă clare, devin ambigui şi impracticabile de îndată ce sînt puse faţă în faţă cu practicile naţionale extrem de diverse. Convenţia impune conceptul „drept al copilului". Dar ce se înţelege prin acest drept? Este el un drept la protecţie, deci la dependenţă de adult, după modelul pe care l-a impus tradiţia franceză, sau, dimpotrivă, conform tradiţiei anglo-saxone, un drept la autodeterminare care implică eliberarea de sub „oprimarea seculară" la care adulţii au supus copilul? Cu alte cuvinte, drepturile copilului sînt drepturi specifice sau, dimpotrivă, trebuie să fie pur şi simplu drepturi ale omului? Cercetătoarea franceză denunţă, de asemenea, caracterul ideologic al „noilor drepturi ale copilului" pe care Convenţia le propune. În ceea ce priveşte legislaţiile naţionale, au fost remarcate insuficienţa şi caracterul contradictoriu al prevederilor, dar mai ales inadecvarea lor la realităţile specifice ale unor state slab dezvoltate şi la diversitatea culturală şi socială contemporană; în aceste condiţii, multe dintre ele nu sînt operaţionale [Ribeiro-Ferreira, 1996].

Totuşi, dincolo de orice limită care li s-ar putea reproşa, noile reglementări juridice exprimă şi stimulează evoluţii pozitive în planul percepţiei sociale a locului copilului în lumea contemporană.

3.4. Importanţa constituirii discursului ştiinţific

Copilăria şi problemele raporturilor părinţi-copii au constituit de multă vreme un obiect de studiu al pedagogiei, pediatriei şi ştiinţelor medicale, psihologiei (în special al psihanalizei), psihiatriei infantile. Psihologia dezvoltării pare a avea prioritatea în atragerea practicilor educative parentale în cîmpul investigaţiei ştiinţifice „de teren". Preocuparea principală a psihologilor constă în a evidenţia componentele relaţiei precoce mamă-copil care influenţează dezvoltarea psiho-socială a acestuia din urmă. Sub influenţa psihanalizei şi a psihologiei genetice, numeroase cercetări au subliniat importanţa primilor ani de viaţă şi, în consecinţă, rolul de neînlocuit al familiei în dezvoltarea intelectuală, afectivă şi socială a copilului [la o bogată bibliografie în domeniu trimit Durning, 1995 ; Pourtois, 1989]. Dezvoltarea acestor ştiinţe – care a început în secolul al XVII-lea, dar a luat o amploare fără precedent în a doua jumătate a secolului XX – şi contactul familiilor cu practicienii lor au contribuit cu certitudine la „priza de conştiinţă" pe care părintele obişnuit a făcut-o în legătură cu particularităţile copiilor săi ; cunoaşterea comună şi cunoaşterea ştiinţifică trebuie să se fi stimulat reciproc în constituirea categoriilor „copil", „creştere a copiilor", „educaţie familială".

Raporturile educative familiale au pătruns relativ tîrziu ca obiect specific al cunoaşterii în cercetarea sociologică. Chiar dacă la nivel teoretic-speculativ activitatea educativă a părinţilor este prezentă în toate marile teorii ale vieţii sociale, de la Auguste Compte şi Herber Spencer, trecînd prin concepţiile lui Karl Marx, Emile Durkheim, Marcel Mauss şi Max Weber, pînă la Peter Berger şi Thomas Luckmann, Aaron Cicourel, Pierre Bourdieu ş.a. [Stănciulescu, 1996a], ea s-a situat, pînă de curînd, în marginea preocupărilor cercetării sociologice de teren [Ambert, 1986 şi 1996 ; Segalen, 1996], unde a intrat, se pare, sub influenţa directă a evoluţiilor socio-politice declanşate după cel de-al doilea război mondial, în special în deceniul 1960. Descoperită de multă vreme de psihologia dezvoltării, psihiatrie, etnografie, etnologie, antropologie, istorie şi socio-demografie, tematica legată de copilărie şi de rolul educativ al părinţilor este revalorizată în ultimii cincisprezece ani în ramuri ale sociologiei – a căror dezvoltare este şi ea relativ recentă şi ale căror raporturi cu disciplinele menţionate sînt deosebit de strînse – cum sînt sociologia familiei, sociologia educaţiei sau sociologia devianţei. Unii autori, veniţi îndeosebi dinspre sociologia familiei, vorbesc astăzi despre debutul unei „sociologii a copilăriilor" (*sociologie*

des enfances) : volumul *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles* [B.-Dandurand, Hurtubise şi Le Bourdais, 1996] cuprinzînd actele unui colocviu (Montréal, 1995) al comitetului de cercetare „Sociologie de la Famille" al AISLF (*Association Internationale des Sociologues de Langue Française*), este, în această privinţă, relevant.

De la copilăria mică la post-adolescenţă, diferitele vîrste au intrat treptat în sfera de interes a ştiinţelor amintite. Totuşi, abordarea lor este foarte inegală.

Psihologia continuă să domine cercetarea influenţelor exercitate de familie în *copilăria mică*, subiectul ei privilegiat rămînînd relaţia, în special afectivă, mamă-copil ; acelaşi subiect este abordat şi de etnologi, care descriu diferitele practici materne de îngrijire a copilului mic ; în ceea ce priveşte cercetarea sociologică, ea a fost preocupată mai mult de problemele pe care le ridică supravegherea copiilor mici în condiţiile antrenării profesionale extradomestice a mamelor (capacitate insuficientă a instituţiilor de supraveghere în raport cu cererea, plasare neconvenabilă în raport cu domiciliul şi locul de muncă al părinţilor, condiţii materiale, tarife care le fac inaccesibile, personal şi condiţii de îngrijire care le fac indezirabile), de consecinţele divorţului şi de problemele familiilor monoparentale.

Vîrsta micii şcolarităţi i-a interesat ceva mai mult pe sociologi ; din perspectiva sociologiei educaţiei, diferite variabile familiale au fost puse în relaţie cu reuşita şcolară diferenţiată ; temele dominante vizează influenţele implicite exercitate prin natura comunicării, prin calităţile limbajului oral sau scris utilizat, prin climatul afectiv şi relaţia directă a părinţilor cu activitatea şcolară a copiilor.

Vîrsta preferată de sociologi pare a fi, însă, aceea a *adolescenţei* : strategiile educative ale familiilor (finalităţi, valori/norme/reguli, mijloace, actori implicaţi, aspectele relaţionale interne, raporturile familiei cu şcoala şi cu alte instituţii educative) fac obiectul mai multor studii întreprinse în familii cu adolescenţi.

Cei mai mulţi autori consideră că pedagogia implicită este caracteristică familiei. Majoritatea cercetărilor empirice privilegiază, însă, dimensiunea intenţională. Cornelia Dimitriu relevă aceasta atunci cînd, sintetizînd o serie de anchete din domeniul psihologiei clinice, scrie că acţiunea educativă a familiei are un „caracter esenţial intenţional" [Dimitriu, 1973 : 20]. Explicaţia poate fi găsită în sistemul conceptual teoretic de la care se porneşte, educaţia fiind definită adesea ca acţiune conştientă, sistematică, dar şi în faptul că, din punct de vedere metodologic, pedagogia explicită este mai uşor de pus în evidenţă şi de măsurat.

Capitolul 4

Educaţia familială ca transmitere/reproducţie intergenerațională a modelelor culturale şi a statutelor sociale

„Familia reprezintă cea mai importantă «curea de transmisie» a normelor culturale din generaţie în generaţie" scria R. K. Merton [1949, trad. fr., 1965: 190] la mijlocul secolului; definiţia durkheimiană a educaţiei ca acţiune exercitată de generaţiile adulte asupra celor tinere în vederea creării în acestea a fiinţei sociale [Durkheim, 1922] este uşor de recunoscut. Şi astăzi, în pofida evoluţiilor survenite în teoria sociologică – şi pe care le-am descris în altă parte [Stănciulescu, 1996a] – majoritatea cercetătorilor „de teren" continuă să definească educaţia familială ca *producere a personalităţii sociale* şi ca *transmitere intergenerațională* pe o direcţie unică, de la părinţi la copii. Indiferent de obiectivele urmărite – analiza determinărilor structurale sau a celor interacţionale ale acţiunii educative –, majoritatea studiilor conţin, explicit sau implicit, presupoziţia acestei definiţii a educaţiei, pecum şi pe aceea a unei definiţii universale şi invariabile a părintelui şi a copilului: a fi părinte înseamnă *a transmite*, respectiv a acţiona ca intermediar între societate (categorii, clase, grupuri) – ai cărei (căror) agenţi investiţi cu puterea de a transmite sînt părinţii – către copii; complementar, a fi copil înseamnă a primi (a recepta) mesajul pe care părinţii îl transmit. Poziţia de părinte este sinonimă cu competenţa cognitivă şi interacţională, cu certitudinea, în timp ce copilăria echivalează cu absenţa cunoştinţelor şi abilităţilor, cu neputinţa. Socializarea implică, aşa cum observă Anne Van Haecht [1990] un principiu al legitimităţii. Or, tocmai această dihotomie legitimează şi dreptul părintelui de a transmite, şi autoritatea parentală, şi obedienţa infantilă; transmiterea şi autoritatea/obedienţa sînt inseparabile [Stănciulescu, 1996b].

Care sînt trăsăturile de personalitate pe care părinţii contemporani le consideră necesare şi suficiente pentru integrarea (reuşita) socială a copiilor lor? Cu alte cuvinte, în ce constă eul (fiinţa) social(ă) pe care o construiesc părinţii contemporani în copiii lor? Ce valori, ce atitudini, ce norme, ce cunoştinţe, ce abilităţi etc. transmit ei?

4.1. Transmiterea familială a valorilor şi atitudinilor

„O valoare este o credinţă durabilă că un mod de existenţă este din punct de vedere personal şi social preferabil opusului său" scrie M. Rokeach [1973], distingînd între *valori terminale* corespunzătoare finalităţilor vieţii (fericirea, înţelepciunea, pacea) şi *valori instrumentale* care se referă la mijloacele (moduri de a fi sau de a acţiona) utilizate pentru a atinge un scop. Atunci cînd aceste valori orientează sau sprijină acţiunea educativă, ele se constituie în valori educative. Potrivit lui B. Terrisse şi S. Trottier [1994], valorile educative sînt tridimensionale. Ele comportă o dimensiune *cognitivă*, întrucît presupun un ansamblu de cunoştinţe cu caracter normativ, rezultate din experienţa anterioară, o dimensiune *afectivă*, deoarece implică o ierarhie şi ataşamentul diferenţiat pentru un mod sau altul de existenţă, şi o dimensiune *conativă* care face ca valoarea să îndeplinească o funcţie de ghid al acţiunii [cf. Durning, 1995].

Conceptul *atitudine educativă* este definit de P. Durning, pe baza cunoscutei definiţii a lui Allport, ca „stare mentală şi neurofiziologică, constituită în experienţă, care exercită o influenţă dinamică asupra individului, pregătindu-l să reacţioneze într-un mod particular la un anumit număr de obiecte şi situaţii" [Durning, 1995 : 108]. Cercetătorul francez arată că noţiunea „atitudine educativă" este utilizată de numeroşi autori într-o accepţiune foarte apropiată de aceea a termenului „valoare", întrucît posedă aceleaşi trei dimensiuni : evaluativă („cred că e bine sau cred că e rău"), afectivă („îmi place sau nu-mi place") şi conativă („vreau sau nu vreau să fac aceasta").

Valorile educative şi atitudinile educative se pot situa pe poziţii de finalităţi (scopuri, obiective), de conţinuturi transmise, dar şi de principii şi mijloace ale acţiunii educative[1]. Unii sociologi le înglobează în conceptul mai cuprinzător *ethos pedagogic* [Bourdieu şi Passeron, 1964][2].

1. Termenii „finalităţi", „conţinuturi", „valori educative", „atitudini educative", „educat", „educator" etc. trebuie înţeleşi într-o accepţiune sociologică rezultată din subsumarea lor conceptului „strategie educativă", şi nu în accepţiunea pedagogică tradiţională. Cu alte cuvinte, nu este vorba aici în mod necesar despre activitate voluntară, conştientă, realizată pe baza unui proiect coerent, deşi acest tip de acţiune educativă nu este exclus, ci despre o activitate în care determinările structurale – trecute sau prezente, interiorizate (Bourdieu, 1980) sau rezultate din sistemul organizaţional (Crozier şi Friedberg, 1977) ca şi din „cadrele experienţei" (Goffman, 1974) – se împletesc cu logici sociale diferite ale mai multor categorii de actori implicaţi ; rezultatul unei astfel de activităţi nu coincide cu dorinţele şi nici cu proiectele vreunuia dintre participanţi.
2. Conceptul *ethos pedagogic* desemnează ansamblul valorilor, atitudinilor, metodelor etc. educative pe care actorii/agenţii obişnuiţi le utilizează în practicile lor cotidiene.

Nu toate familiile sînt orientate de aceleași valori și atitudini educative. Diversitatea rezultă, în parte, din structura socială[1]: apartenența socio-profesională[2], nivelul de instruire (nivelul diplomei)[3], mediul de rezidență (rural sau urban) influențează orientarea educativă a părinților. În afara acestor variabile structurale, cărora li se impută tot mai frecvent caracterul static, traiectoria familiei este semnificativă. Ideologia familială și tipul de interacțiune familială trebuie, de asemenea, luate în considerație.

Numeroși autori sesizează că părinții aparținînd unor categorii socio-economice diferite transmit copiilor lor valori diferite: în clasele mijlocii și superioare sînt valorizate autonomia și stăpînirea de sine, imaginația și creativitatea, în timp ce în clasele populare accentul este pus pe ordine, curățenie, obedință, respect al vîrstei și al regulii exterioare, respectabilitate, capacitatea de a evita problemele (a fi „descurcăreț") [Bawin-Legros ș.a., 1996; Bourdieu, 1974; Bronfenbrenner, 1958; Hess, 1970; Gecas, 1979; Kohn, 1959, 1963 și 1969; Lautrey, 1980; Percheron, 1981; Le Wita, 1988].

A fost lansat de Bourdieu și Passeron [1964] în intenția de a pune în evidență faptul că educația nu este privilegiul specialiștilor și nu se reduce la modalitățile sale formale (școlare) și că orice colectivitate posedă o cunoaștere „de simț comun" cu privire la problemele educative și desfășoară o practică „de simț comun" în acest sens. Ulterior [1970], cei doi vor utiliza în același scop termenii *pedagogie explicită (discursivă)* și *pedagogie implicită (practică)*. În sfîrșit, din anii 1980, Bourdieu preferă conceptul *strategie educativă*.

1. Dificultățile oricărei sinteze a studiilor empirice într-un domeniu oarecare al sociologiei provin, în foarte mare măsură, din categoriile construite de cercetători și utilizate ca variabile (dependente, independente, intermediare), care diferă de la o sociologie națională la alta în funcție de categoriile statistice în uz, dar și de la o cercetare la alta.
2. Din motivele arătate mai devreme (a se vedea nota precedentă), sîntem obligați ca în descrierile care urmează să procedăm de multe ori la o echivalare abuzivă a unor categorii socio-economice și să utilizăm o clasificare triadică: (1) clase/categorii inferioare, populare, muncitorești, defavorizate; (2) clase mijlocii, cadre medii; (3) clase/categorii superioare, favorizate, cadre superioare. Este evident că orice conotație axiologică este aici exclusă și se au în vedere în principal nivelul veniturilor și statutul ocupațional.
3. Vom utiliza, de regulă, categoriile următoare: (1) nivel educațional (al diplomei) scăzut (pentru persoane care nu posedă nici un fel de diplomă sau posedă o diplomă de învățămînt general obligatoriu); (2) nivel educațional mediu (pentru persoane care posedă o diplomă a unei forme de învățămînt care depășește nivelul general obligatoriu, dar nu atinge nivelul învățămîntului superior); (3) nivel educațional superior (pentru persoane care posedă diplome universitare, indiferent de durata, nivelul sau forma cursurilor). Și de această dată diminuăm rigoarea analizei, dar acesta este prețul plătit pentru a putea face datele empirice comparabile, în condițiile în care sistemele de învățămînt naționale sînt foarte diferite și dinamice.

Ipoteza explicativă la care apelează cei mai mulţi dintre ei corelează valorile educative cu condiţiile activităţii profesionale. Melvin L. Kohn [1969] observă că bărbaţii cu un statut ocupaţional ridicat, a căror profesie implică manipularea semnelor şi simbolurilor, iniţiativă şi efort personal în vederea promovării, evaluează activitatea profesională în funcţie de *caracteristici intrinseci* cum sînt gradul de libertate pe care îl oferă, gradul de interes, posibilităţile de manifestare a calităţilor personale etc.; dimpotrivă, bărbaţii cu un statut ocupaţional scăzut, a căror activitate profesională presupune manipularea lucrurilor şi executarea unor sarcini repetitive, rutiniere, controlate din exterior, au tendinţa de a aprecia mai mult *caracteristicile extrinseci*, respectiv nivelul salarizării, gradul de securitate, beneficiile marginale, orarul de muncă, colegii şi şefii. Sociologul american conchide că acest raport diferenţiat cu lumea profesiilor se regăseşte în valorile educative: cu cît este mai înalt statutul ocupaţional, cu atît este apreciată mai mult autonomia copilului; cu cît statutul este mai scăzut, cu atît mai mare este accentul pus pe conformitate, pe obedienţa absolută în raport cu părinţii şi cu litera legii.

Anchetele realizate în rîndurile femeilor (mamelor) întăresc aceste concluzii. Kohn relevă existenţa unei corelaţii certe între statutul educaţional şi ocupaţional înalt al mamei şi autonomie, respectiv între un statut scăzut şi conformitate; mai mult, variabilele materne sînt mai puternice decît statutul ocupaţional al tatălui. În afara condiţiilor de muncă la care trimite autorul american, opţiunea mamelor preocupate de propria carieră profesională pentru autonomia copiilor poate fi explicată şi printr-o adaptare funcţională în distribuţia rolurilor, rezultată din nevoia realizării unui echilibru între exigenţele activităţii profesionale şi cele ale vieţii familiale [Commaille, 1992]. La rîndul lor, un grup de cercetători de la universitatea din Liège – Belgia [Bawin-Legros ş.a., 1996] observă că vîrsta, variabilă determinantă în majoritatea domeniilor vieţii sociale, nu pare să aibă o influenţă notabilă în opţiunea pentru anumite valori educative şi interpretează atitudinile diferite ale mamelor prin prisma ideologiei familiale, mai exact prin prisma modelului matern care rezultă din împletirea valorilor familiale cu cele profesionale: opţiunea pentru un model matern „familist", orientat către rolurile domestice, se asociază cu valori şi atitudini educative conformiste, în timp ce opţiunea pentru un model „feminist", care acordă prioritate profesiei, se asociază cu valori individualiste.

O altă categorie de autori optează pentru ipoteze explicative axate pe ideea determinismului cultural de clasă. Astfel, P. Bourdieu şi J.-Cl. Passeron [1964, 1970] corelează valorile educative (ethosul pedagogic) cu morala de clasă (ethos de clasă), care exprimă nu numai condiţiile de muncă, ci

ansamblul condițiilor obiective ale existenței unei clase sociale, în primul rînd poziția în cîmpul raporturilor de putere. În studii mai recente, Bourdieu [1980, 1987] lărgește ipoteza ethosului de clasă, situînd între condițiile obiective ale existenței clasei și pedagogia familială *habitusul de clasă* ca principiu al viziunii și diviziunii lumii [a se vedea Stănciulescu, 1996a].

Mai multe cercetări întreprinse în S.U.A., care au avut ca obiect reușita școlară diferențiată a copiilor proveniți din diferite categorii sociale, s-au concentrat asupra „sindromului de reușită" (*achievement syndrome*) pe care Rosen [1956] îl definește prin două dimensiuni: (1) „nevoia de reușită" (*need for achievement*), măsurată prin teste proiective și care trimite mai mult la o abordare psihologică a personalității; (2) „orientarea către valorile reușitei" (*achievement value-orientation*), măsurată prin chestionare și care trimite la modelul cultural. „Sindromul de reușită" este, potrivit acestor studii, distribuit diferit în societatea americană: în timp ce clasele superioare și mijlocii se caracterizează prin voluntarism, spirit al competiției și dorință de a reuși, „gust" al efortului, raționalism ascetic, clasele inferioare (*lower-class, working-class*) sînt dominate de pasivitate și fatalism. Așa cum remarcă Combessie [1969], ceea ce deosebește în esență aceste două categorii de populație este atitudinea temporală: prima este orientată către viitor, sacrificînd prezentul în favoarea reușitei viitoare și practicînd o gestiune riguroasă a timpului; cea de-a doua este orientată către satisfacerea unor nevoi, dorințe, plăceri imediate. Organizarea întregii activități în vederea realizării unui proiect clar este frecventă în clasele mijlocii, pentru ca în clasele populare să fie mai rar întîlnită [Establet, 1987]. Succesul școlar diferențiat se explică, potrivit acestor cercetări, prin faptul că, în timp ce părinții aparținînd claselor superioare și mijlocii valorizează reușita școlară ca mijloc de ascensiune socială, transmițînd copiilor „sindromul de reușită" (orientîndu-le aspirațiile către niveluri sociale și școlare superioare), cei care aparțin claselor populare transmit mai degrabă un „sindrom al eșecului" [pentru o bibliografie în domeniu, a se vedea sintezele următoare: Duru-Bellet și Henriot-van Zanten, 1991; Forquin, 1979-1980 și 1982; Mingat, 1991].

Ipotezele formulate în jurul „sindromului de reușită" se dovedesc problematice. Să notăm mai întîi, după J.-Cl. Forquin [1982], faptul că anchetele psihologilor indică o corelație slabă între „nevoia de reușită" și performanțele școlare. Apoi, o serie de autori americani (Keller și Zavalloni, Katz, Colquhoun, citați de același J.-Cl. Forquin [1982]) observă că reușita nu poate fi definită în manieră univocă. Faptul că părinții și copiii nu se mobilizează pentru obținerea diplomelor superioare nu implică absența valorilor reușitei în procesul de transmitere intergenerațională. Un alt tip de

reuşită poate fi valorizat, reprezentînd o alternativă la reuşita şcolară. În plus, reuşita trebuie evaluată nu numai în funcţie de nivelul cel mai înalt care poate fi atins, ci şi în funcţie de distanţa care separă nivelul la care s-a ajuns de nivelul de plecare. Aceasta este logica pe care, din perspectiva individualismului metodologic, R. Boudon [1973] o atribuie actorilor sistemului şcolar: diferenţele între strategiile de şcolarizare rezultă din definiţiile diferenţiale pe care aceştia le dau reuşitei, fiecare încercînd să găsească formula optimă a raportului între costuri şi riscuri, pe de o parte, şi beneficii, pe de altă parte.

Dependenţa valorilor educative de categoria socio-profesională a părinţilor trebuie nuanţată. Kohn notează că mamele aparţinînd categoriilor inferioare (*working-class*) ale căror aspiraţii şcolare şi profesionale înalte au fost stopate dintr-un motiv sau altul (cazul mamelor care întrerup cariera profesională după căsătorie sau după naşterea copiilor, de exemplu) optează pentru valori educative atipice categoriei căreia le aparţin: pentru multe dintre ele, ascensiunea copilului reprezintă o posibilitate de a recupera statutul pe care ele însele l-au pierdut. Swift [1970] identifică în Marea Britanie familii populare care valorizează reuşita şcolară ca mijloc de compensare a slabei mobilităţi intergeneraţionale. Concluziile lui Kohn şi Swift sînt confirmate de Bernard Lahire [1993b şi 1995]. Sociologul francez sesizează că, dacă este adevărat că orientarea către raţionalizare (calcul) a(l) activităţii este inegal distribuită social, liniile de demarcaţie nu urmează totdeauna frontierele trasate între categoriile socio-economice. O atitudine temporală care implică raţionalizare, proiect de viitor, gust al efortului, perseverenţă este, indiscutabil, legată de condiţiile economice ale existenţei; dar, pe lîngă tipul activităţii şi nivelul veniturilor, contează – poate chiar mai mult decît ele – stabilitatea profesională a capului de familie (stabilitatea veniturilor) şi stabilitatea relaţională (a menajului); şomajul sau divorţul pot atrage, în familiile defavorizate economic, o schimbare a raportului cu timpul în sensul orientării conjuncturale către nevoile prezentului. În plus, condiţiile economice sînt necesare, dar nu suficiente în determinarea atitudinii temporale şi a valorilor educative. În unele familii aparţinînd claselor populare, „ordinea morală domestică" orientată către „respectabilitate" face din copil un reprezentant al grupului familial în relaţia cu exteriorul, reuşita şcolară fiind valorizată în calitate de mijloc de a obţine imaginea publică dorită. Se practică, de aceea, organizarea riguroasă a întregii activităţi domestice în jurul şcolarităţii copiilor. Pe de altă parte, este adevărat că, aflaţi în imposibilitatea de a acorda un ajutor cognitiv copiilor lor, părinţii încearcă să obţină o evaluare pozitivă din partea şcolii, inculcîndu-le atitudini de supunere în faţa autorităţii instituţionale, de respect absolut al regulilor pe care

şcoala şi cadrele didactice le impun, de conştiinciozitate în rezolvarea sarcinilor. Combessie [1969] pare îndreptăţit să afirme că teoriile „sindromului de reuşită", care opun cultura claselor superioare, caracterizată exclusiv prin trăsături pozitive din punctul de vedere al opţiunilor valorice ale societăţilor avansate economic, culturii claselor inferioare, căreia i se atribuie exclusiv trăsături pe care aceste societăţi nu le mai valorizează, implică un etnocentrism de clasă şi sînt mai mult ideologice decît ştiinţifice.

Mai mult decît apartenenţa la un grup, *traiectoria de clasă*, respectiv faptul de a se situa pe panta ascendentă, pe panta descendentă sau în faza de platou într-un proces de mobilitate socială, poate explica opţiunea părinţilor pentru un anume model pedagogic [Bourdieu, 1974 şi 1979]. În toate grupurile sociale, familiile în mobilitate ascendentă şi mai ales cele a căror situaţie este mai fragilă (care ocupă poziţii superioare diplomei deţinute) sînt cele care privilegiază reuşita şcolară şi efortul personal al copilului [Percheron, 1981].

Dintr-o altă perspectivă, A. Henriot-van Zanten [1990] corelează încrederea în valorile şcolare cu *traiectoria şcolară şi profesională* a părinţilor şi a copiilor, distingînd trei generaţii, respectiv trei atitudini ale părinţilor: generaţia mai în vîrstă – constituită din părinţii care au trăit în calitate de adulţi transformările economice, politice şi sociale, inclusiv şcolare, postbelice – ezită între nostalgia unui trecut puternic idealizat (frecventă în populaţia rurală) şi decepţia în faţa „rateurilor" progresului (mai frecventă în rîndurile populaţiei muncitoreşti urbane); părinţii mai tineri – şcolarizaţi în anii 1960-1970 şi ai căror copii se află la începutul parcursului şcolar – sînt mult mai încrezători în valorile şcolare, inclusiv în mediul rural; între cele două, generaţia „de mijloc" manifestă nesiguranţă, iar aceasta este accentuată de experienţa şcolară a copiilor lor aflaţi în ciclul secundar.

Traiectoria migratorie se dovedeşte, de asemenea, o variabilă pertinentă în raport cu valorile şcolare, aşa cum rezultă dintr-un studiu comparativ asupra reuşitei şcolare (măsurate prin lungimea traiectoriei şcolare, respectiv prin accesul la nivelurile superioare ale învăţămîntului) a copiilor aparţinînd unor familii de imigranţi algerieni în Franţa [Zeroulou, 1988]. Z. Zeroulou observă două tipuri de conduite migratorii: una în care proiectele migratorii ale tatălui sînt centrate pe ţara de origine, prezenţa soţiei şi copiilor părînd fără semnificaţie în raport cu aceste proiecte, şi o alta în care proiectele migratorii sînt centrate pe ţara de primire, reuşita şcolară a copiilor reprezentînd o componentă esenţială a acestora. Mobilizarea resurselor este diferită în cele două situaţii: în primul caz, resursele sînt orientate către realizarea unor obiective în ţara de origine; în cel de-al doilea, şcolarizarea copiilor concentrează toate eforturile familiei.

Într-o lucrare recentă, devenită deja clasică în literatura francofonă, [Kellerhals şi Montandon, 1991], un grup de cercetători genevezi corelează valorile educative cu variabile structurale macrosociologice (categoria socio-profesională a tatălui, nivelul de instruire a părinţilor), dar şi cu *variabile microsociologice* (tipul de interacţiune familială). Sînt luate în considerare patru categorii de valori: autoreglarea şi acomodarea, ca valori instrumentale, cooperarea şi sensibilitatea, ca valori expresive. *Autoreglarea* se referă la capacitatea unei persoane de a-şi propune obiective, de a le urmări cu o anumită consecvenţă, de a se orienta în ansamblul informaţiilor care îi parvin şi de a le tria. Capacitatea de autoreglare este pusă în evidenţă de următorii indicatori: autonomie, independenţă, încredere şi siguranţă în sine, raţionament logic şi spirit critic. *Acomodarea* desemnează aptitudinea individului de a se plia convenţiilor sociale, de a da dovadă de perseverenţă şi rezistenţă, de a munci sistematic, de a-şi onora obligaţiile, de a asocia mijloacele „normale" obiectivelor pe care nu le-a definit neapărat el însuşi. Ea se exprimă în itemii următori: muncitor, întreprinzător, prevăzător, organizat, responsabil, demn de încredere, descurcăreţ, abil. *Cooperarea* trimite la orientarea către relaţia cu celălalt, respectiv la devotamentul şi simţul civic, la preocuparea şi angajamentul pentru problemele comunităţii, la fidelitatea, loialitatea şi solidaritatea faţă de grup, la disponibilitatea, calitatea de bun tovarăş şi atenţia faţă de celălalt. *Sensibilitatea* se referă la imaginaţie, creativitate, constituirea unui ideal (unei credinţe), gust estetic, simţ al umorului şi este pusă în evidenţă prin itemi ca: nostim, spiritual, imaginativ, creativ, sensibil, intuitiv, posesor al unei convingeri ferme, posesor al unui ideal. Autorii genevezi constată că majoritatea părinţilor investigaţi pun accent pe *valorile instrumentale*: la vîrful piramidei sociale sînt privilegiate autonomia şi responsabilitatea, mai ales atunci cînd este vorba despre obiective educative pe termen lung, în timp ce la baza ei accentul cade pe acomodare; aceasta din urmă domină strategiile tuturor categoriilor de părinţi, atunci cînd se formulează obiective pe termen scurt. *Valorile expresive* (angajamentul, solidaritatea, militantismul pentru o cauză politică sau religioasă etc.) apar cu o frecvenţă mai mică, fiind prezente în special la baza piramidei sociale.

Noutatea cercetării de la Geneva constă în faptul de a fi evidenţiat dependenţa valorilor educative de tipul de interacţiune familială, obţinut prin intersecţia a două dimensiuni: *coeziunea internă*, care desemnează modul în care membrii grupului se definesc ca atare, accentul căzînd pe identificarea cu celălalt sau pe autonomie personală; *integrarea externă*, care se referă la modul în care grupul se deschide către exterior, văzînd în contactele informaţionale sau relaţionale cu exteriorul un pericol la adresa consen-

sului și armoniei familiale sau, dimpotrivă, o condiție a împlinirii personale a membrilor și a echilibrului familial. Sînt identificate patru tipuri de coeziune familială. Familiile de tip *paralel* se caracterizează prin autonomie și închidere; grupul este închis în el însuși, evită contactele cu exteriorul; în interiorul familiei, fiecare are propriile „teritorii", spațiul și timpul sînt individualizate, rolurile sînt foarte diferențiate, domeniile de interes nu se intersectează, activitățile comune sînt întîmplătoare. Familiile de tip *bastion* se caracterizează prin închidere și fuziune; închiderea grupului în sine este percepută ca dezirabilă, contactele cu exteriorul fiind trăite ca frustrante sau periculoase; în interior, membrii grupului împărtășesc la un nivel înalt activitățile și opiniile, definesc satisfacțiile personale prin ceilalți. Familiile de tip *tovărășie (compagnonnage)* sînt deschise și fuzionale; deschiderea către exterior este considerabilă, dar este raportată la grup, avînt ca scop îmbogățirea relațiilor interne, facilitarea comunicării; în interior, domină consensul și spiritul comunitar. Familiile de tip *asociație* sînt caracterizate prin deschidere către exterior și autonomie a membrilor; ele pun accentul pe specificitatea și independența individului, al cărui destin nu este decît în parte subordonat cuplului sau familiei; importanța raporturilor cu exteriorul este considerabilă, dar contactele nu mai sînt raportate în mod necesar la nevoi ale grupului. Diferitele stiluri de coeziune familială pot fi identificate în toate categoriile sociale; frecvența cu care apar este, însă, variabilă: familiile fuzionale sînt mai frecvente la baza ierarhiei sociale, pentru ca în familiile de cadre (persoane cu statut socio-profesional superior, datorat în marea majoritate a cazurilor unui nivel înalt al studiilor) frecvența familiilor caracterizate prin autonomie sau/și deschidere să fie mai mare.

În ceea ce privește finalitățile (valorile) educative, familiile închise sînt cele care preferă acomodarea; autoreglarea reprezintă opțiunea familiilor individualiste. În toate categoriile socio-profesionale, familiile de tip „asociație" sînt cele care valorizează cel mai bine expresivitatea (cooperarea și sensibilitatea) și autoreglarea, în timp ce familiile de tip „bastion" se orientează către valori instrumentale, acordînd importanță maximă acomodării. Aceste corelații sînt foarte frecvente în clasele populare, unde familiile de tip „paralel" neglijează cooperarea, dar valorizează autoreglarea, iar familiile de tip „tovărășie" înregistrează valori medii pe toată linia. În mediul cadrelor, autoreglarea apare ca un fel de normă culturală; totuși, numeroase familii „bastion" aparținînd acestei categorii prețuiesc acomodarea.

Cele mai multe dintre anchetele citate pînă acum pun în evidență valorile și atitudinile pe care părinții *ar dori* să le transmită copiilor lor. În ce măsură se transmit acestea *efectiv* de la părinți la copii?

În ancheta descrisă mai devreme, Kellerhals şi Montandon [1991] observă concordanţa opiniilor adolescenţilor cu cele ale părinţilor cu privire la primatul valorilor instrumentale. În acelaşi timp, însă, ei constată un „anume hiatus între adolescenţi şi educatorii lor" [p. 86] în ceea ce priveşte valorile expresive care ar trebui să reprezinte finalităţi ale educaţiei familiale: adolescenţii valorizează generozitatea mult mai mult decît părinţii lor. Hiatusul evidenţiat statistic rămîne total neexplicat. Valorizarea generozităţii poate fi o caracteristică a vîrstei; absenţa concordanţei poate indica, de asemenea, faptul că adolescenţii nu preiau pur şi simplu valorile şi atitudinile celorlalţi semnificativi, ci procedează la o selecţie şi la o reinterpretare personale. Această a doua ipoteză este susţinută şi de sentimentele de competenţă sau de incompetenţă pe care le trăiesc părinţii în raport cu transmiterea diferitelor valori. Lăsînd la o parte faptul că sentimentul competenţei creşte, de regulă, cu resursele sociale ale părintelui şi cu rangul naşterii, fiind, de asemenea, mai frecvent la mame, 24% dintre mame şi 34% dintre taţi se simt puţin competenţi ca educatori. Domeniile cele mai problematice rămîn cele interacţionale şi expresive: a învăţa copilul să aibă un ideal, a-l învăţa să-şi facă prieteni şi să-şi exprime opiniile, dar mai ales a-l învăţa să-şi controleze emoţiile. Îndepărtarea opţiunilor valorice şi atitudinale (şi, în general, a identităţii sociale) ale copiilor de cele ale părinţilor este exprimată în literatura actuală în conceptul *reziliență* [Durning, 1995]. Cum studiile au în vedere mai ales succesul şcolar şi social al copiilor proveniţi din categoriile defavorizate, afinitatea între acest concept şi ideologia meritocratică a societăţilor deschise este evidentă.

Domeniile în care transmiterea intergeneraţională pare a fi certă sînt domeniul valorilor religioase şi cel al valorilor politice. Percheron [1974] constată o politizare puternică a preadolescenţilor (12-14 ani) în aproape toate categoriile sociale, identificînd două tipuri de valori politice transmise copiilor francezi: valori naţionale (patrie, republică), frecvente în toate categoriile sociale şi dobîndite de copii înainte de vîrsta de 10 ani; valori partinice (acceptare/refuz al guvernului existent, acceptare/refuz al oamenilor politici), dependente mai puţin de variabile sociologice (categorie socio-profesională, vîrstă, sex) şi mai mult de proximitatea faţă de o familie angajată politic şi/sau cu opinii politice ferme. Comparînd rezultatele acestei anchete cu cele ale alteia finalizate în 1985, Percheron constată că numărul copiilor care împărtăşesc aceleaşi opţiuni politice, religioase şi chiar vizînd morala cotidiană cu părinţii lor este tot mai mare: *„Se acordă, poate, mai puţină importanţă transmiterii intergeneraţionale între părinţi şi copii, dar de fapt se transmite mai mult* [s.n., E.S.]" [Percheron, 1992: 133]. În ceea ce priveşte valorile religioase, Lambert şi Michelat [1992] sugerează că ele constituie „nucleul dur" al socializării familiale. Totuşi,

aceste concluzii trebuie nuanţate. Urmărind socializarea familială intenţională pe parcursul a trei generaţii – într-un studiu de caz bazat pe reconstituirea istoriilor vieţii membrilor adulţi ai unei familii aparţinînd claselor mijlocii franceze, care a făcut subiectul unei teze de doctorat la universitatea pariziană Paris V-Sorbonne –, Anne Muxel-Douaire [1986] constată că de la o generaţie la alta valorile politice pot reprezenta „obstinaţii durabile", dar şi „noutăţi" : părinţii transmit valori pe care le-au moştenit, în special dacă fac parte dintr-o familie cu tradiţie politică, dar pot transmite şi valori pe care ei înşişi le-au achiziţionat relativ tîrziu. Valorile religioase fac obiectul unei „obstinaţii în eclipsă" : deşi nu se declară atei şi recunosc nevoia unei credinţe, a unei „viziuni estetice, spirituale sau foarte poetice asupra lumii", părinţii nu mai transmit practicile religioase în care au fost educaţi. În plus, morala normativă face parte dintre „respingerile" care apar în strategia educativă a părinţilor. Concluziile lui Muxel-Douaire sînt în acord cu cele ale echipei de la Geneva [Kellerhals şi Montandon, 1991] : două treimi dintre părinţii intervievaţi de cercetătorii elveţieni ar prefera să transmită copiilor credinţa proprie, dar numai o treime declară că a încercat efectiv să o facă, iar numărul adolescenţilor care participă mai mult sau mai puţin regulat la practici de cult într-o instituţie religioasă este relativ mic (17%). În privinţa valorilor politice, cercetătorii elveţieni observă, în dezacord faţă de colegii lor francezi, că „patriotismul, sau regionalismul, nu sînt valori centrale în stilurile contemporane de socializare" [Kellerhals şi Montandon, 1991 : 83]. Familiile geneveze sînt, conform tezei formulate de autorii amintiţi, foarte puţin preocupate de valori legate de angajament, solidaritate, militantism, cu alte cuvinte de integrarea copiilor în colectivităţi culturale (locale sau regionale). Variabilele sociologice „clasice" nu au nici o relevanţă în această privinţă. Dimpotrivă, stilul interacţiunii familiale contează. Familiile de tip „tovărăşie", îndeosebi cele situate la baza piramidei sociale, sînt cele mai preocupate de integrarea copiilor în colectivităţi exterioare familiei, urmate de familiile asociative, ceea ce înseamnă că familiile închise sînt slab integratoare.

Studiile americane recenzate de Bell [1979] arată că eficienţa transmiterii este dependentă de rangul naşterii. Primogeniturile par mai dispuse să accepte modelul parental de identificare şi să îndeplinească dorinţele părinţilor. Explicaţia este căutată în condiţiile în care se desfăşoară raporturile părinţi-copii : primilor născuţi li se acordă mai multă atenţie, mai mult timp, li se vorbeşte mai mult decît celorlalţi copii etc., deoarece părinţii nu au alte interese concurente şi sînt mai motivaţi. În plus, în majoritatea cazurilor prima naştere intervine foarte curînd după căsătorie, astfel încît primul născut este implicat în construcţia conjugalităţii.

4.2. Transmiterea familială a normei de internalitate

O serie de studii, apărute începînd cu anii 1960 în psihologia socială anglo-saxonă, iar din anii 1980 şi în cea de limbă franceză, arată că indivizii (adulţi şi copii) formulează două tipuri de explicaţii în legătură cu cauzele comportamentelor proprii sau comportamentelor celorlalţi şi cu reacţiile pe care aceste comportamente le generează. Explicaţiile *interne* atribuie actorului însuşi, trăsăturilor sale de personalitate (inteligenţă, perspicacitate, voinţă etc.) sau eforturilor sale, rolul cauzal în explicarea „evenimentelor psihice". Explicaţiile *externe* minimizează rolul individului în cauză, atribuind ceea ce i se întîmplă unor factori situaţionali (circumstanţe, caracteristici ale obiectelor utilizate, voinţă sau putere a altora, şansă sau neşansă, destin). O serie de diferenţe în integrarea socială a indivizilor „interni" şi a celor „externi" au fost puse în evidenţă. „Internii" obţin o eficacitate mai mare în achiziţia şi tratamentul informaţiei, valorifică mai bine experienţele anterioare, sînt mai motivaţi pentru reuşită şi efort, contactează şi întreţin cu mai multă uşurinţă raporturi interpersonale, îşi controlează mai bine reacţiile în situaţii de stress. Înclinaţia către internalitate sau externalitate ar constitui, potrivit acestor cercetări, o trăsătură de personalitate care poate explica reuşita şcolară şi socială diferenţiată [cf. Beauvois şi Dubois, 1994].

Într-un studiu publicat în 1977, Ross – citat de Beauvois şi Dubois [1994] – semnala faptul că indivizii au tendinţa de a supraestima rolul factorilor de personalitate în raport cu cei situaţionali în explicaţiile pe care le atribuie evenimentelor. Pornind de la această „eroare fundamentală de atribuire", Jellison şi Green [1981] leagă tentaţia individului de a apela la explicaţii „interne" de dorinţa sa de a se pune într-o lumină favorabilă în faţa anturajului. Internalitatea sau externalitatea nu sînt, în opinia lor, trăsături de personalitate, ci corespund unei atitudini de conformitate a individului faţă de o normă socială foarte generală pe care ei o numesc *normă de internalitate*. Aceasta poate fi definită ca *valorizare socialmente învăţată a explicaţiilor evenimentelor psihologice (comportamente şi reacţii de întărire/respingere a acestora) care accentuează rolul actorului ca factor cauzal* [Beauvois şi Dubois, 1988 şi 1994]. Pentru Beauvois [1984], norma de internalitate are două componente, de obicei disociate în literatură. Prima se referă la reprezentările pe care şi le fac indivizii cu privire la cauza reacţiilor care sancţionează comportamentul lor sau al altora (*renforcements*) şi este în mod obişnuit desemnată prin expresia *locus of control*. Cea de-a doua componentă se referă la explicaţia comportamentelor individului, cu alte cuvinte

la ceea ce Jellison și Green au numit „eroare de atribuire". Norma de internalitate este inegal distribuită în diferite medii sociale, fiind mai frecventă în mediile sociale favorizate, interesate și obișnuite în a crea o imagine publică favorabilă [Beauvois și Le Poultier, 1986].

Cercetările recente indică o legătură între practicile educative și înclinația către internalitate sau externalitate în explicația evenimentelor; norma de internalitate este interiorizată în procesul de socializare [pentru o bibliografie cu privire la această temă, a se vedea, Beauvois și Dubois, 1994]. Diferite instituții educative (școala, centrele de primire și reeducare) au fost studiate ca medii de transmitere a normei de internalitate. Modul în care practicile educative familiale creează indivizi „interni" sau „externi" a făcut obiectul unui număr foarte mic de studii [Hoffman, 1983]. Abia în ultimii ani numărul lor este în creștere. Rezultatele acestor cercetări converg în a recunoaște familiei un rol diferențiat în transmiterea normei de internalitate [Beauvois și Dubois, 1994; Cuisinier, 1994]. Asupra acestui subiect vom reveni [a se vedea paragraful 5.4.]. Să reținem, deocamdată, faptul că din primii ani de viață copilul este „literalmente «îndoctrinat» mai mult sau mai puțin intensiv cu interpretările cauzale ale originilor actelor sale" [Perrez și Chervet, 1989: 95]. Eficiența acestei îndoctrinări este, probabil, foarte mare în copilăria mică (nu dispunem de anchete empirice pe această temă); pentru copiii de vîrstă școlară, ea este limitată [Verquerre ș.a., 1994].

4.3. Transmiterea familială a cunoștințelor și abilităților profesionale

Amploarea pe care a dobîndit-o educația școlară în ultima jumătate de secol pare să facă superfluă orice discuție privind rolul familiei ca transmițător de cunoștințe sau de abilități (*know-how, savoir-faire*) profesionale. Transmiterea meseriei din tată în fiu, care constituia în unele categorii sociale o regulă în secolul trecut, pare să fie astăzi imposibilă. Și totuși, faptul că fiul reproduce în multe cazuri poziția tatălui, într-o societate relativ stabilă cum este societatea franceză contemporană [Thélot, 1982], sau rămîne în același domeniu de activitate (*situs*), atunci cînd răsturnările sociale determină o declasare a părinților, ca în cazul aristocrației ruse afectate de revoluția socialistă [Bertaux, 1994], sugerează că socializarea familială nu este deloc străină de constituirea identității profesionale. Așa cum am văzut, există o coerență între cultura profesională și valorile care orientează activitatea educativă a părinților în toate categoriile socio-profesionale; în ter-

menii lui Bourdieu, se poate spune că socializarea familială creează structurile profunde (habitusul) care orientează către un anume tip de activitate profesională şi facilitează însuşirea acesteia.

Nu dispunem de studii speciale cu privire la transmiterea cunoştinţelor şi abilităţilor legate de activitatea profesională în mediul muncitoresc. Mai multe studii pun, însă, în evidenţă o socializare de acest tip în cazul unor meserii tradiţionale aflate în declin: agricultură, panificaţie, croitorie etc. Ele descriu ucenicia copiilor pe lîngă părinţii lor, transmiterea meseriei prin repetarea gesturilor pînă la formarea unor automatisme, evoluţia progresivă a copilului de la statutul de mînă de lucru suplimentară la cel de mînă de lucru complementară. Aceste studii vorbesc totodată şi despre „transmiterea imposibilă" datorată inadaptării cunoştinţelor tradiţionale la condiţiile actuale ale producţiei, despre „transmiterea inutilă" cauzată de apusul unor meserii sau despre „transmiterea stopată" de refuzul copiilor de a continua tradiţia familială [cf. Percheron, 1991].

Familia pare a avea o importanţă covîrşitoare în transmiterea ataşamentului faţă de meserii moderne cărora li se ataşază o semnificaţie eroică, cum este cazul meseriei de învăţător în Franţa [Aubert, Ozouf şi Ozouf, 1987] sau a celei de poliţist în S.U.A.

4.4. Transmiterea familială a conduitelor domestice şi rolurilor de sex; privilegiul primogeniturii de sex masculin

Anchetele empirice consacrate conduitelor domestice sînt relativ puţine, numărul lor redus datorîndu-se interesului recent al cercetătorilor pentru viaţa domestică şi dificultăţii pătrunderii în acest domeniu considerat privat. Studiile etnografice evidenţiază o „ucenicie" a copiilor în mediul familial, o familiarizare a lor cu elementele subculturii de clasă. Se transmit, astfel, informaţii cu privire la obiectele spaţiului fizic şi social familial, la modalităţile legitime de utilizare a lor, la structurile familiale şi la cîmpul de sociabilitate al familiei [cf. Duru-Bellat şi Henriot-van Zanten, 1991]. Chiar dacă are loc, transmiterea conduitelor domestice are, în societăţile contemporane aflate în schimbare accelerată, o eficacitate pe termen scurt: modificările rapide care apar în dotările domestice, în stilurile de consum şi de viaţă ale familiei impun o reactualizare, reînvăţare şi reinventare continuă a raporturilor cu spaţiul şi timpul domestice, a modului de pregătire a hranei, a modului de îngrijire şi de educaţie a copiilor etc.

În aceste condiții, mai este educația domestică (și, în general, educația familială) diferențiată în funcție de sexul copilului?

La nivelul opiniilor și al intențiilor educative, numărul părinților care pregătesc un destin diferit copiilor lor în funcție de sexul acestora este tot mai mic [Durning, 1995]. Totuși, la nivelul practicilor cotidiene, apar diferențe importante atît în distribuția sarcinilor, cît și în trăsăturile de personalitate încurajate sau descurajate de părinți. Fetele continuă să fie mult mai solicitate decît băieții în activități gospodărești „tradițional feminine" în toate categoriile sociale [Segalen, 1981 și 1996; Baca Zinn și Eitzen, 1990]. Părinții aparținînd claselor muncitoare le rezervă cu precădere, dacă nu în exclusivitate, calități expresive; calitățile instrumentale reprezintă cvasi-monopolul băieților, cărora li se „interzic" manifestările emoționale. Numeroase cercetări relevă o serie de diferențe în *natura așteptărilor parentale*, al căror rol în construirea sinelui este esențial. În timp ce de la băieți se așteaptă manifestări instrumentale (să fie activi, întreprinzători, independenți, chiar agresivi), pentru fete așteptările trimit mai ales la calități expresive (blîndețe, calm), educația lor privilegiind conformismul și adeziunea la valorile familiale [Baumrind, 1980; Bell, 1979; Fontaine, 1990; Huston, 1983; Saxton, 1990]. Și chiar dacă părinții aparținînd claselor mijlocii stimulează fetele simultan pe cele două direcții, modul de a înțelege calitățile instrumentale este diferit pentru cele două sexe: instrumentalul feminin este definit prin competență, aspirație către reușită școlară și statut ocupațional înalt, în timp ce instrumentalul masculin include și forță fizică, demonstrarea diferențelor și a superiorității masculine, spirit întreprinzător etc. [Bell, 1979]. Diferențele în conținutul așteptărilor parentale apar mai ales la vîrste mici; odată cu înaintarea copiilor în vîrstă, ele se diminuează [Kellerhals și Montandon, 1991].

Potrivit unor studii americane [citate de Bell, 1979], bărbații sînt mai implicați în cultivarea rolurilor de sex: ei acordă fetelor mai multă afecțiune, mai multă atenție, le laudă mai mult, în timp ce manifestă mai multă exigență față de performanțele băieților, cărora le impun o disciplină instrumentală mai riguroasă (respect al normelor de performanță). Mamele americane nu fac distincție între copii în copilăria mică. Unele studii europene evidențiază, însă, atitudini diferențiate ale mamelor. Elena Belotti [citată de Percheron, 1991] observă delicatețea și răbdarea mai mari cu care mamele italiene alăptează băieții, în timp ce Verquerre descrie reprezentările unor părinți cu privire la copiii lor de 12 ani în termenii următori:

> Axele în jurul cărora se structurează reprezentarea fetei apar mult mai centrate pe maturitate decît cele care structurează reprezentarea băiatului [...] Apartenența părintelui la același grup sexual cu copilul modifică structura reprezentării:

> întotdeauna părintele de acelaşi sex, mama pentru fată şi tatăl pentru băiat, priveşte copilul din perspectiva cea mai apropiată de modelul adult. În acelaşi timp, mediile sociale elaborează reprezentări diferenţiate [...] [Verquerre, 1989 : 160].

Într-o lucrare de sinteză, Paul Durning [1995] semnalează importanţa pe care o au în procesul de identificare sexuală convingerile părinţilor (*parental biliefs*) că fetele se maturizează în mod natural mai rapid şi că infantilismul prelungit al băieţilor face parte din „natura" lor.

În adolescenţă, diferenţele în tratamentul copiilor în interiorul familiei se diminuează. Şcoala şi activităţile sportive continuă, însă, ceea ce familia a început : băieţii practică mai frecvent activităţi sportive decît fetele ; ei preferă sporturi care cultivă competiţia şi cooperarea, în timp ce fetele practică sporturi „estetice" care cultivă mai degrabă acomodarea [Kellerhals şi Montandon, 1991].

De ce continuă părinţii, conştient sau nu, să transmită roluri diferenţiate în funcţie de sexul copilului ? Rezumînd literatura americană, Bell [1979] identifică trei tipuri de logici parentale : (1) o logică a tradiţiei (părintele defineşte ca normal, raţional, bun etc. comportamentul tradiţional transmis din generaţie în generaţie) ; (2) o logică funcţionalistă (diferenţierea rolurilor în funcţie de sex este funcţională pentru existenţa familiei) ; (3) o logică a utilităţii sociale a respectării stereotipurilor (în termenii evitării sancţiunilor şi ai obţinerii unor beneficii simbolice).

Interiorizarea rolurilor de sex se înfăptuieşte în multe cazuri în afara – iar uneori chiar împotriva – unor proiecte educative ale părinţilor. Chiar şi acolo unde familia nu exercită o presiune deliberată asupra copiilor în direcţia învăţării rolurilor tradiţionale de sex (cazul familiilor „moderniste-liberale" care valorizează autonomia şi manifestarea personalităţii copiilor), fetele (adolescente) care participă la activităţi domestice sînt de trei ori mai numeroase decît băieţii [Percheron, 1985]. Explicaţia poate fi formulată în termenii auto-identificării şi auto-socializării [Bell, 1979]. Mecanismele identificării primare pot fi invocate ; în acelaşi timp, însă, teoria reţelelor [Bott, 1957] poate oferi un suport explicativ. E. Bott a demonstrat că modelul tradiţional în distribuţia rolurilor de sex se impune cu atît mai mult cu cît reţeaua de sociabilitate este mai densă. Or, adolescenţa se caracterizează, de regulă, printr-o lărgire şi o creştere a densităţii reţelelor ; identificarea sexuală specifică acestei vîrste se realizează în aceste reţele. Departe de a contribui la schimbarea modelului tradiţional, atitudinea „liberală" a părinţilor facilitează conservarea lui, lăsînd cale liberă influenţelor anturajului.

Marea majoritate a părinţilor pretind astăzi că supun unui tratament egalitar copiii, indiferent de rangul naşterii lor. Totuşi, se pare că „dreptul întîiului născut" persistă, chiar dacă în forme schimbate [pentru o biblio-

grafie asupra acestui subiect, a se vedea Kellerhals și Montandon, 1991]. În ceea ce privește strategiile educative, studiile dovedesc diferențe semnificative între primul născut de sex masculin și ceilalți copii: lui îi este destinată o poziție socială mai înaltă (studii universitare) mai degrabă decît celorlalți[1], evoluția sa este supusă unui control mai sistematic, în educația sa tatăl se implică mai consistent. Totul se petrece ca și cum primul născut-băiat ar fi pregătit în calitate de moștenitor simbolic. Acest tratament nu este valabil pentru fată decît în cazul în care este copil unic [Kellerhals și Montandon, 1991].

4.5. Educație familială și limbaj

Tratatele de psihologie și de psihologie socială abundă în trimiteri bibliografice la lucrări care pun în evidență importanța familiei, în special a relației mamă-copil, în învățarea limbajului și consecințele acestui proces asupra evoluției intelectuale a copilului, asupra capacității sale de comunicare, asupra construirii imaginii de sine etc., pe scurt, asupra dezvoltării sale psihice și sociale [pentru o sinteză succintă a literaturii, a se vedea Pourtois și Desmet, 1989]. Relevanța sociologică a acestei teme a fost sesizată mai tîrziu: ea apare în literatura anglo-saxonă a deceniului șase, fiind legată de creșterea popularității paradigmelor interpretative în sociologia educației și de progresele rapide ale unei științe cu vocație interdisciplinară, socio-lingvistica. Cercetările privind reușita școlară utilizează frecvent teste de performanță lingvistică (a se vedea, de pildă, „raportul Coleman" în S.U.A. [Coleman ș.a., 1966] sau „raportul Plowden" în Marea Britanie [Plowden Report, 1967]), punînd în evidență performanțele deferențiate ale copiilor proveniți din categorii socio-profesionale diferite. Pe de altă parte, studiile lingvistice arată că mediul social influențează anumite aspecte ale vocabularului și structurii limbajului. Este tot mai evident că reușita școlară (puternic dependentă de performanța lingvistică) nu poate fi pusă cu necesitate pe seama coeficientului de inteligență și că trebuie corelată cu particularitățile mediului în care a fost învățat limbajul [pentru o bibliografie asupra acestei probleme, a se vedea Bernstein, 1975: 26-29]. În acest context, numeroși cercetători se interesează de procesele de socializare familială realizate prin limbaj, considerîndu-l pe acesta nu numai un „vehicul" al

1. Studiile empirice pun în evidență o suprareprezentare a primilor născuți atît în învățămîntul superior, cît și la nivelul pozițiilor socio-economice superioare [cf. Bell, 1979].

informaţiei care circulă între părinţi şi copii, ci şi un purtător al valorilor şi atitudinilor [Mead, 1934; Parsons, Bales ş.a., 1955], un instrument de constituire a structurilor de profunzime ale personalităţii (schemelor de interpretare şi de acţiune) – a competenţei interacţionale [Cicourel, 1972], a habitusurilor [Bourdieu, 1980] – care determină raportul general al individului cu lumea.

4.5.1. Transmiterea limbajului oral

Basil Bernstein este, probabil, autorul cel mai frecvent citat atunci cînd este vorba despre importanţa limbajului oral în socializarea familială. Sub influenţa lui E. Durkheim şi a lui G.H. Mead, Bernstein defineşte socializarea ca:

> procesul în cursul căruia un copil dobîndeşte o identitate culturală determinată şi reacţionează, în acelaşi timp, la această identitate. Este procesul prin care o fiinţă biologică este transformată în subiect al unei culturi particulare. Prin urmare, procesul de socializare este un proces de control complex care suscită în copil anumite dispoziţii morale, intelectuale şi afective, şi care le dă o formă şi un conţinut determinate. În cursul socializării, copilul ia cunoştinţă, prin intermediul diferitelor roluri pe care este chemat să le exercite, de diferite principii de organizare ale societăţii. Astfel, socializarea îi face, într-o oarecare măsură, pe oameni siguri şi previzibili. În cursul acestui proces, se efectuează o selecţie printre posibilităţile umane: domeniile în care este permisă schimbarea sînt limitate progresiv şi, treptat, se instaurează sentimentul necesităţii unei ordini sociale determinate. Principalele instanţe de socializare în societatea contemporană sînt familia, grupul de egali, şcoala şi munca. Diferitele principii de organizare a societăţii se impun percepţiei subiectului prin intermediul acestor instanţe şi în special prin intermediul relaţiilor lor reciproce [Bernstein, 1975: 229][1].

Socializarea implică transmitere culturală, iar categoriile fundamentale ale unei culturi sau sub-culturi sînt concretizate în formele lingvistice care reprezintă „vehiculul" conţinuturilor culturale.

1. În familie, ca şi în şcoală, în grupul de egali sau în raporturile de muncă, socializarea se realizează într-un ansamblu de situaţii aflate în legătură unele cu celelalte: (1) situaţii de inculcare morală (relaţii de autoritate în cursul cărora sînt inculcate copilului regulile morale cu diferitele lor fundamente); (2) situaţii de învăţare cognitivă (în care copilul dobîndeşte cunoştinţe obiective cu privire la obiecte şi persoane, ca şi aptitudini de diferite feluri); (3) situaţii de imaginaţie sau de invenţie (în care copilul este încurajat să experimenteze şi să recreeze liber propria lume în felul său propriu); (4) situaţii de comunicare psihologică (în care copilul învaţă să perceapă propriile stări afective, ca şi pe cele ale celorlalţi).

Pornind de la distincția pe care o face N. Chomsky între *competență* (capacitatea, înscrisă ca potențial în caracteristicile biologice ale oricărei ființe umane, de a utiliza ansamblul de reguli formale care organizează limbajul natural) și *performanță* (capacitatea diferențiată a indivizilor de a utiliza aceste reguli în situații reale concrete), Bernstein consideră că ansamblul de reguli formale se poate concretiza într-un număr infinit de *coduri de vorbire* (forme ale discursului). Valorificînd, în continuare, analiza marxistă a raportului dialectic dintre formele simbolice (suprastructură) și structurile economice și de putere, el avansează ipoteza următoare: forma discursului reprezintă o *calitate a structurii sociale* în sensul că ea este, pe de o parte, o consecință a formei relației sociale, iar, pe de altă parte, ea modelează experiența subiectului, putînd modifica și chiar schimba situația socială care a determinat-o. Conform acestei ipoteze,

> [...] limba este un ansamblu de reguli cărora trebuie să li se supună toate codurile vorbirii, dar cultura este aceea care, acționînd prin intermediul relațiilor sociale care se încheagă în situații determinate, determină codurile vorbirii care sînt utilizate de fapt. Forme ale vorbirii sau coduri diferite simbolizează forma relației sociale, reglează natura interacțiunilor și creează pentru locutori ordini diferite de pertinență și relație. Din acest moment, experiența locutorilor este transformată prin ceea ce forma discursului desemnează ca semnificativ sau pertinent [Bernstein, 1975: 228].

Legătura dintre tipul de structură socială, forma de vorbire și experiența subiectivă este exprimată în conceptul *cod socio-lingvistic*. Sociologul englez identifică două variante principale de coduri: *coduri restrînse* și *coduri elaborate*.

La nivel lingvistic, aceste două coduri se deosebesc prin amploarea evantaiului de alternative de exprimare verbală (selecția și organizarea cuvintelor în frază) pe care le are locutorul și, implicit, prin posibilitatea, mai mare sau mai mică, de a prevedea elementele sintactice pe care el le va utiliza pentru a organiza și comunica o semnificație într-un cadru reprezentativ de vorbire. Astfel, codul restrîns permite un grad înalt de previzibilitate (lexicală sau sintactică): alternativele verbale sînt limitate de utilizarea unui vocabular relativ sărac (număr redus de cuvinte și semnificații univoce ale acestora), ca și de utilizarea unei sintaxe simple și rigide; componenta para-lingvistică sau extra-verbală (ritm, accent, intonație, gesturi, mimică, poziții ale corpului etc.) a comunicării este esențială pentru codificarea și transmiterea/decodificarea și receptarea mesajului (felul de a spune, momentul în care ceva este spus pot fi mai importante decît ceea ce este spus). Locutorul care utilizează codul elaborat are la dispoziția sa un vocabular mai bogat și mai nuanțat și modalități mai complexe de organizare a

frazei care îi permit exprimarea gîndurilor fără ca apelul la mijloace extra-verbale să fie indispensabil; previzibilitatea sintactică este în acest caz mult mai mică[1].

La nivel psihologic, ele se deosebesc prin gradul în care exprimă şi permit manifestarea diferenţelor individuale şi, în consecinţă, prin tipul de autoreglare a conduitei pe care îl implică. Codul elaborat facilitează exprimarea intenţiilor personale într-o formă verbală explicită şi conduce la dife-

1. Într-un studiu mai vechi [a se vedea Bernstein, 1975, cap. 1, „Développement linguistique et classe sociale: une théorie sociologique de l'apprentissage"], în care conceptul „cod socio-lingvistic" nu este încă prezent, Bernstein opune *limbajul formal* (concept corespunzător a ceea ce mai tîrziu va numi «cod elaborat») *limbajului comun* (corespunzător „codului restrîns"). Limbajul formal este caracterizat ca tip ideal prin următoarele trăsături: (1) precizie în organizarea gramaticală şi în sintaxa utilizată; (2) nuanţe logice şi insistenţă vehiculate printr-o construcţie gramaticală complexă a frazei, în special prin utilizarea conjuncţiilor şi propoziţiilor subordonate; (3) utilizarea frecventă a prepoziţiilor care indică relaţii logice (proximitatea spaţială şi temporală, de pildă); (4) utilizarea frecventă a pronumelor şi expresiilor impersonale; (5) alegerea riguroasă a adjectivelor şi adverbelor; (6) exprimarea explicită a impresiilor individuale; (7) simbolism expresiv care diferenţiază în detaliu semnificaţiile la nivelul frazei, în loc să procedeze la întărirea unor termeni dominanţi sau să însoţească enunţurile în mod nediferenţiat; (8) utilizarea limbajului care atrage atenţia asupra posibilităţilor ataşate unui sistem complex de concepte ierarhizate pentru organizarea experienţei. Limbajul comun este, la rîndul său, caracterizat prin: (1) fraze scurte, simple din punct de vedere gramatical, adesea neterminate, cu o sintaxă săracă; (2) utilizarea simplă şi repetitivă a conjuncţiilor sau a locuţiunilor conjunctivale (deci atunci, şi apoi, pentru că); (3) utilizarea rară a propoziţiilor subordonate; (4) incapacitatea de a conserva pe parcursul unui enunţ un subiect definit, ceea ce conduce la dezorganizarea conţinutului informaţiei; (5) utilizarea rigidă şi limitată a adjectivelor şi adverbelor; (6) utilizarea rară a construcţiilor impersonale şi a propoziţiilor condiţionale de genul „Am putea gîndi că..."; (7) utilizarea frecventă a enunţurilor în care justificările sînt prezentate astfel încît să conducă la concluzii categorice; (8) numeroase afirmaţii şi expresii care trimit interlocutorul la enunţul precedent („Nu-i aşa?"; „Îţi dai seama?"; „Vezi"), procedeu care ar putea fi numit „retorică a consimţămîntului sau a apelului la consens"; (9) opţiuni individuale operate frecvent într-un ansamblu de formulări proverbiale; (10) impresiile individuale nu sînt exprimate explicit; limbajul comun este un limbaj al semnificaţiilor implicite.
Există o distribuţie socială a tipurilor de limbaj: şansele de acces la limbajul formal sînt mai mari pentru clasele mijlocii decît pentru clasa muncitoare. În acelaşi timp, cultura şcolară implică utilizarea limbajului formal. În consecinţă, copiii socializaţi în familii aparţinînd clasei muncitoare intră în şcoală cu un „handicap" lingvistic care se va repercuta asupra rezultatelor lor şcolare. „Capitalul cultural" are o componentă lingvistică importantă, iar reuşita şcolară diferenţiată este determinată de „moştenirea" lingvistică diferenţiată pe care familiile aparţinînd unor categorii socio-profesionale diferite o transmit copiilor.

renţieri intelectuale şi afective între indivizi; el exprimă şi determină o tendinţă către autonomie şi control al sinelui. Dimpotrivă, codul restrîns inhibă exprimarea intenţiilor şi particularităţilor individuale, cultivînd mai degrabă similitudinile intelectuale şi afective; reglarea conduitei este realizată prin mecanisme care ţin de identificarea statutară a individului.

Deosebirile esenţiale dintre cele două tipuri de discurs nu sînt, însă, nici lingvistice şi nici psihologice, ci rezidă în natura relaţiei sociale care le generează şi pe care o alimentează. Condiţia cea mai generală pentru emergenţa unui cod restrîns este existenţa unui raport social de tip comunitar, bazat pe un ansamblu larg de identificări şi de aşteptări puternic împărtăşite de locutori. Actorul nu se raportează la interlocutorul său şi nici nu îl tratează pe acesta ca individualitate; amîndoi sînt în primul rînd exponenţi ai unui sistem cultural cunoscut şi împărtăşit, ai unei structuri sociale în care *status*-urile şi rolurile, distribuţia autorităţii sînt explicite şi rigide. Existenţa şi funcţionarea grupului, ca şi reuşita comunicării sînt condiţionate de scoaterea în evidenţă şi de întărirea prin repetarea sistematică a asemănărilor, a elementelor comune: „noi" este mai puternic decît „eu". „Semnificaţia unică a individualităţii va fi, probabil, implicită" [Bernstein, 1978: 65]. Codurile elaborate rezultă din şi întreţin un tip de raporturi sociale pentru definirea cărora posibilitatea individului de a se manifesta ca persoană unică, cu nevoi şi posibilităţi de exprimare specifice, diferite de ale celorlalţi este esenţială.

Conceptul „cod socio-lingvistic" desemnează o legătură cauzală între rolurile sociale, codurile de vorbire şi modalităţile de exprimare şi transmitere a înţelesurilor verbale. Un rol social poate fi considerat ca „o activitate de codificare ce controlează atît crearea şi organizarea unor înţelesuri specifice, cît şi condiţiile transmiterii şi receptării acestora" [Bernstein, 1978: 79]. Rolurile sociale principale sînt cele prin care este transmisă cultura: rolurile învăţate în familie, în grupurile de egali (*peer group*), în şcoală şi în grupurile de muncă. Întrebuinţarea unui cod restrîns sau a unui cod elaborat nu depinde de proprietăţile psihologice ale locutorului, ci de accesul acestuia la poziţii sociale şi la sisteme de roluri care implică un tip de vorbire sau altul. Codurile restrîse pot fi considerate *coduri de status sau poziţionale* deoarece rolurile decurg implacabil dintr-un sistem relaţional în care *status*-urile sînt definite şi respectate riguros. Codurile elaborate sînt *coduri orientate spre persoane*, fiind corelate unor roluri a căror exercitare depinde de atribute personale. Pe de altă parte, sistemul de rol şi sistemul de comunicare pot fi *închise*, atunci cînd numărul alternativelor de realizare a înţelesurilor verbale este limitat, sau *deschise*, atunci cînd permit un număr mai mare de alternative de exprimare şi transmitere a înţelesurilor verbale.

Schimbarea sistemului de roluri implică schimbarea tipului de discurs, aşa cum o modificare în codul de vorbire este condiţia necesară, chiar dacă nu şi suficientă, pentru modificarea rolului.

Criteriul principal din perspectiva căruia sînt analizate iniţial diferenţele dintre codurile de comunicare este cel al caracterului *explicit* sau *implicit* al mesajului pe care o formă de vorbire îl transmite. În studii mai tîrzii, dihotomia explicit/implicit este înlocuită cu altele: universalist/particularist şi independent de situaţie/dependent de situaţie. În raport cu referentul şi cu structura socială pe care o presupun, codurile restrînse sînt *particulare*, semnificaţiile depind într-o mare măsură de contextul social în care sînt formulate enunţurile şi sînt accesibile numai locutorilor care împărtăşesc acelaşi sistem cultural, acelaşi sistem de roluri; codurile elaborate sînt *universale*, semnificaţiile sînt exprimate explicit în formulări verbale şi nu sînt decît în mică măsură dependente de contextul exprimării, astfel încît ele *pot fi* accesibile unor locutori a căror experienţă existenţială (de rol) este diferită şi care aparţin unor sub-culturi diferite.

Elaborînd distincţia între codul restrîns şi codul elaborat, Bernstein abandonează variabilele „clasice" (profesie sau nivel de instruire a părinţilor) şi analizează procesul de socializare din punctul de vedere al naturii sistemului de roluri al familiei şi al procedurilor de menţinere a delimitărilor simbolice, distingînd *familii poziţionale* şi *familii orientate către persoane*. Tipul de familie poziţională se caracterizează prin definiţii tranşante, fără echivoc ale *status*-urilor şi rolurilor şi ale poziţiilor în structura de autoritate; identitatea socială a membrilor are la bază criteriile vîrstei şi sexului; diferenţele între indivizi sînt de fapt diferenţe între clase de indivizi; raporturile membrilor îl privilegiază pe „noi" în detrimentul lui „eu". În cazul familiilor centrate pe persoane, delimitările statutare sînt slabe, iar diferenţele dintre indivizi au ca punct de plecare particularităţile personale; rolurile sînt slab definite şi depind de situaţii şi de atribute ale persoanei; criteriile vîrstă/sex sînt luate în considerare, dar într-o măsură mai mică decît în familiile poziţionale. Familiile poziţionale privilegiază un *sistem slab sau închis de comunicare* între părinţi şi copii; comunicarea este deschisă numai către cei care aparţin aceleiaşi clase statutare; în aceste condiţii, raporturile de învăţare între adulţi şi copii sînt unidirecţionale, reciprocitatea nefiind posibilă decît în grupurile de egali (grupuri de vîrstă/sex). În familiile orientate spre persoane, *comunicarea este puternică (deschisă)* nu numai între membrii unui *peer group*, ci şi între părinţi şi copii; aici este posibil ca părinţii să fie socializaţi de copii, aşa cum aceştia din urmă sînt socializaţi de cei dintîi. Limbajul este utilizat ca instrument al controlului social (al menţinerii-delimitărilor simbolice) în grade diferite:

dacă în familiile poziționale el are o pondere redusă, fiind preferat *controlul statutar* concretizat în forme lingvistice imperativ-categorice, în familiile orientate spre persoane, controlul social se bazează în principal pe *opțiuni personale*, discursul parental prezentînd copilului un număr oarecare de alternative cu motivațiile și consecințele lor posibile. Pe scurt, este de așteptat ca în familiile poziționale să prevaleze codurile restrînse, așa cum este de așteptat ca în familiile orientate spre persoane codurile elaborate să fie utilizate mai frecvent. Atunci cînd apar în familii poziționale, codurile elaborate sînt orientate mai degrabă către obiect decît către persoană.

Dacă forma de vorbire este expresia unei structuri sociale determinate și dacă „limbajul este un ghid în realitatea socială" [Sapir, citat de Bernstein, 1978: 57], prin varianta lingvistică utilizată în cursul socializării primare, familia orientează copiii către tipuri diferite de raporturi sociale. Utilizarea unuia sau altuia dintre cele două coduri în comunicarea dintre părinți și copii are ca efect transmiterea unei sub-culturi determinate și a unei forme determinate de relație socială:

> Cînd copilul învață să vorbească, adică, în vocabularul nostru, cînd învață codurile specifice care reglează actele sale verbale, el învață cerințele structurii sociale. Experiența copilului este transformată chiar de învățarea generată de propriile sale acte de vorbire, aparent voluntare. Structura socială devine substratul experienței sale, în mod esențial prin consecințele procesului lingvistic. Din acest punct de vedere, de cîte ori copilul vorbește ori ascultă, structura socială din care face parte este întărită în el, iar identitatea lui socială este modelată. Structura socială devine realitatea psihologică a copilului în curs de dezvoltare prin însăși modelarea actelor sale de vorbire. [...] Copiii care au acces la diferite sisteme de vorbire (respectiv care învață roluri diferite ca urmare a poziției de status pe care o ocupă într-o structură socială dată) pot adopta diferite conduite sociale și intelectuale în ciuda potențialului comun [Bernstein, 1978: 61-62].

Prin învățarea codurilor restrînse, copilul dobîndește, în familiile poziționale, un puternic sentiment al identității sale sociale în detrimentul autonomiei și al capacității de autocontrol; el va tinde să reproducă în experiență principiul statutar al delimitărilor simbolice care guvernează structura socială pe care a interiorizat-o odată cu învățarea limbajului. Prin comparație, un copil socializat într-o familie orientată către persoane dobîndește autonomie și capacitate de control al sinelui, dar sentimentul identității sociale poate fi mai slab; el este capabil să reinterpreteze experiența socializării personale, iar pornind de aici principiile organizării sociale care a stat la baza acesteia pot fi schimbate.

Studiile de sociologie a educației arată că, dintre toate variabilele macrosociologice, apartenența de clasă este cea care influențează cel mai profund formele de socializare. Clasa socială își pune amprenta și asupra structurilor

profunde ale comunicării, influenţa ei exercitîndu-se pe trei canale: (1) distribuţia socială a cunoaşterii; (2) posibilitatea diferenţiată de a acţiona; (3) distanţa şi opoziţia dintre grupuri [Bernstein, 1975: 230]. Codurile restrînse sînt accesibile tuturor, întrucît oricare dintre membrii societăţii intră, într-un moment sau altul, într-o relaţie socială particulară, „intimă". Accesul la codurile elaborate este, însă, restrictiv, dat fiind faptul că accesul la tipul de relaţie socială corespunzător este limitat. În timp ce toţi membrii societăţii sînt capabili să utilizeze coduri restrînse, codurile elaborate nu sînt accesibile, în mod obişnuit, decît „unor straturi sociale care participă la domeniile principale de decizie socială sau sînt pe cale de a participa la acestea" [Bernstein, 1978: 67]. Privilegiul celor aflaţi pe poziţii conducătoare constă în accesul la ambele tipuri de discurs; celelalte categorii sociale nu pot manipula decît coduri restrînse. Rezultă că faptul de a fi socializat într-o familie aparţinînd clasei muncitoare restrînge şansele de acces ale copilului la codurile elaborate; aceste şanse sînt mai mari în familiile aparţinînd claselor mijlocii.

Cele două coduri *nu pot fi ierarhizate valoric*: nu se poate afirma că unul este mai sărac, iar celălalt mai bogat, că schemele de gîndire pe care le presupune unul sînt superioare celor pe care le presupune celălalt[1]. De aceea capacitatea de a manipula doar coduri restrînse nu constituie prin ea însăşi un handicap; ea nu poate explica eşecul şcolar mai frecvent în rîndurile copiilor proveniţi din familiile aparţinînd clasei muncitoare, aşa cum capacitatea de a utiliza coduri elaborate nu explică prin ea însăşi reuşita şcolară a copiilor proveniţi din familiile aparţinînd claselor mijlocii. Raportul dintre codurile de vorbire utilizate şi însuşite în cursul socializării primare şi reuşita şcolară este mijlocit de *codurile cunoaşterii şcolare*. Nu este cazul să insistăm aici asupra acestui subiect. Să notăm numai faptul că, în opinia lui Bernstein, într-un context social dat, unul sau altul dintre coduri

1. Bernstein insistă asupra acestui subiect pentru a se delimita de interpretările rasiste care au fost date teoriei sale în literatura americană şi pentru a se apăra în faţa criticilor virulente pe care aceste interpretări le-au atras, în special din partea lui W. Labov. În urma unui studiu întreprins în 1966 asupra variantelor englezei americane vorbite în New York, acesta din urmă este de părere că diferenţele lingvistice dintre copiii proveniţi din familii diferite din punct de vedere sociologic nu vizează structurile profunde ale limbajului: în conversaţia obişnuită purtată în mediul lor „natural", locuitorii ghetourilor sînt capabili de comunicare tot atît de complexă ca şi cei care utilizează în vorbire engleza standard. Dacă în comunicarea şcolară ei au un „handicap", aceasta se întîmplă pentru că în acest mediu diferenţele de vorbire sînt utilizate ca „marcaje" sociale ale diferenţelor şi conflictelor culturale şi sociale; în loc să fie tratate ca principale cauze ale eşecului şcolar, diferenţele lingvistice trebuie analizate ca *instrumente de producere* a acestuia [cf. Queiroz, 1995: 47].

poate fi mai bine valorizat și că școala contemporană, care utilizează cu precădere codurile elaborate în transmiterea culturii școlare, îi plasează pe elevii proveniți din familii de tip diferit în situații diferite: ea continuă și întărește achizițiile celor familiarizați cu acest tip de cod, dar îi obligă pe cei care nu stăpînesc decît coduri restrînse la o schimbare a structurilor subiective profunde pe care se bazează capacitatea lor de comunicare și de relaționare; așa cum am văzut, însă, codurile restrînse au un potențial mare de conservare.

4.5.2. *Importanța limbajului scris*

Dacă B. Bernstein analizează socializarea familială din perspectiva formelor de vorbire, alți autori își concentrează atenția asupra raportului familiei cu limbajul scris, în același efort de a explica reușita școlară diferențiată a copiilor proveniți din familii aparținînd unor categorii socio-profesionale diferite. Studiile s-au multiplicat începînd din anii 1980 cînd a fost constatată apariția unui nou fenomen social: *analfabetismul funcțional* sau *iletrismul*. Dacă analfabetismul „clasic" se referea la situația unei persoane care nu știe să citească și să scrie din cauză că, din motive diverse, nu a avut acces la educația școlară, iletrismul descrie fenomenul existenței unor persoane care nu stăpînesc limbajul scris, în pofida faptului că au fost școlarizate la niveluri care le-ar fi permis să o facă. Subiecții, al căror număr este de ordinul milioanelor chiar și în unele țări dezvoltate, pot să identifice litere, silabe, cuvinte sau chiar să descifreze fraze simple, dar viteza lecturii și capacitatea de a înțelege sensul unui text mai lung și mai complex sînt reduse. Considerat mai întîi o cauză a sărăciei, iletrismul este tot mai mult interpretat ca efect al „excluziunii sociale" la care sînt supuși cei în cauză [Benichou, 1994].

Ca și limbajul verbal, scrierea nu este doar un mijloc de comunicare printre altele. Ea exprimă un raport simbolic, diferit de cel oral-practic, al subiectului cu lumea, un mod particular de cunoaștere care permite gîndirii să se îndepărteze de caracterul imediat și concret al actului și să devină reflexivă, dar și o formă particulară a puterii bazată pe acest tip de cunoaștere [Lahire, 1993a]. Raportul dintre cultura școlară – care practică din primele clase o autonomizare a limbajului – și practicile educative ale familiei constituie unul dintre vectorii prin care se manifestă determinismul social al reușitei școlare. Familiile aparținînd categoriilor favorizate permit copilului un contact timpuriu cu formele culturii scrise prin intermediul competențelor culturale ale mamelor care, în mod obișnuit, au un nivel

relativ ridicat al studiilor şi printr-un capital cultural obiectivat în literatură, jocuri educative care utilizează limbajul scris etc. [Chamboredon şi Prévot, 1973]. Învăţarea limbajului în familiile populare conduce, în mod obişnuit, la inocularea unui raport oral-practic cu lumea, pe care copiii nu pot sau nu vor să-l părăsească în favoarea celui simbolic pe care îl implică învăţarea citirii şi scrierii în şcoală [Lahire, 1993a]. Totuşi, determinismul de clasă nu este implacabil: accesul larg la diferitele forme ale culturii „de masă" (literatură, materiale publicitare etc.), facilitat de progresul *mass-media*, permite contactul copiilor din familiile populare cu cultura scrisă; în plus, influenţa pe care cultura scrisă o exercită asupra limbajului copiilor nu se exercită mecanic în nici un mediu social, fiind mijlocită de strategiile educative ale părinţilor care le utilizează sau nu în vederea obţinerii unui profit educativ [Leichter, citat de Duru-Bellat şi Henriot-van Zanten, 1992: 163], ca şi de modul pozitiv sau negativ în care este trăită experienţa lecturii în familie [de Singly, 1993; Lahire, 1995]. Mai mult chiar, o clasă socială nu este un grup omogen din punct de vedere cultural: există familii muncitoreşti care întreţin nu numai un raport oral-practic cu lumea, ci şi unul simbolic, prin intermediul unor „practici scripturale şi grafice" (agenda şi calendarul, lista de cumpărături, caietul de „socoteli", clasarea chitanţelor şi a celorlalte documente administrativ-domestice, scrierea şi clasarea reţetelor de bucătărie, caietul cu adrese şi numere de telefon etc.) care introduc o raţionalizare a vieţii domestice [Bourdieu ş.a., 1963; Lahire, 1993b şi 1995]. Cum aceste practici de raţionalizare sînt exercitate şi transmise predominant pe linie feminină [Lahire, 1993b], reuşita şcolară superioară pe care o înregistrează sistematic fetele [Baudelot şi Establet, 1992] ar putea fi analizată din perspectiva avantajului pe care ele îl au graţie dispoziţiei către regularitate pe care educaţia familială le-o imprimă. Interpretînd propriile observaţii empirice prin prisma înţelepciunii antice (Xenofon), Lahire notează că ordinea domestică şi ordinea cognitivă cerută de activitatea şcolară sînt indisociabile:

> Dacă ordinea morală şi materială de acasă pot avea o importanţă în şcolaritatea copiilor, aceasta se întîmplă deoarece ea este, indisociabil, o ordine cognitivă. Regularitatea activităţilor, orarele, regulile stricte şi recurente de viaţă, punerile în ordine, aranjările sau clasările domestice produc structuri cognitive ordonate, capabile să ordoneze, să gereze, să organizeze gîndirea. [...] A face ordine în casă reprezintă un alt mod de a pune ordine în idei. [...] Gestiunea unui exterior şi gestiunea unui interior sînt activităţi surori. Şcolarul care trăieşte într-un univers domestic ordonat din punct de vedere material şi temporal dobîndeşte, aşadar, pe nesimţite, metode de organizare, structuri cognitive ordonate şi predispuse să funcţioneze ca structuri de ordonare a lumii [Lahire, 1995: 25].

Analiza practicilor domestice de scriere are, în opinia lui Lahire, importante consecințe teoretice: aceste practici constituie „veritabile acte de ruptură în raport cu sensul practic", deschizînd „o breșă în unitatea teoriei practicii sau a sensului practic". „Dacă, într-adevăr, habitusul este această experiență ordinară a lumii, pre-reflexivă, practică..., atunci nu toate practicile au habitusul ca principiu de reproducere" [Lahire, 1995: 22].

4.6. Transmiterea/alocarea statutelor sociale

La jumătatea secolului, Parsons [1964] aprecia că „revoluția învățămîntului" determină o diminuare a ponderii elementelor atributive în sistemul de stratificare socială și a dependenței poziției sociale a copilului de originea sa socială [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. În ce măsură este această apreciere teoretică confirmată de cercetarea empirică?

Lucrarea lui Claude Thélot *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale* [1982] reprezintă un foarte bun reper bibliografic pentru tema transmiterii statutului din cel puțin două considerente: (1) ea prezintă o fină analiză a fenomenelor de mobilitate socială în societatea franceză a celei de-a treia pătrimi a secolului nostru (1953-1977); (2) autorul întreprinde, de asemenea, o analiză critică a metodologiei utilizate în cercetarea europeană (în special franceză) și nord-americană. Nu este cazul să intrăm aici în detalii tehnice. Pentru nevoile studiului de față este suficient să reținem că (i)mobilitatea socială este, în mod obișnuit, definită empiric prin raportul dintre poziția copiilor și poziția taților la aceeași vîrstă activă (40-59 ani) într-un spațiu social pe care cercetătorul îl organizează pe baza unui nomenclator de poziții construit în funcție de două criterii principale, profesia și prestigiul[1] și că este măsurată printr-o serie de indici elaborați pe baza tabelelor de mobilitate. Concluziile privind (i)mobilitatea sînt totdeauna relative, fiind dependente de metodologia utilizată. Aplicînd statisticilor franceze indicii uzuali – „indicele de imobilitate" elaborat de R. Boudon[2] și „indicele eredității sociale" elaborat de White[3] –, C. Thélot

1. Thélot distinge între mobilitate socială și mobilitate profesională: mobilitatea socială este echivalată cu mobilitatea intergenerațională; atunci cînd sînt raportate poziții diferite ocupate de aceeași persoană în diferite momente ale vieții sale active, se vorbește despre mobilitate profesională sau mobilitate intragenerațională [Thélot, 1982: 95].
2. R. Boudon, *Mathematical structures of social mobility*, Amsterdam, Elsevier, 1973.
3. White, „Stayers and movers", în *American Journal of Sociology*, 76/1970.

observă că, *în general, perpetuarea statutului de la tată la fiu este tot mai puțin frecventă*, iar diminuarea imobilității depășește nivelul pe care l-ar impune evoluțiile structurale. Totuși, această observație globală trebuie particularizată pentru diferitele categorii sociale: ereditatea socială în domeniul statutului s-a diminuat semnificativ în categoriile populare (țărani, muncitori), dar a înregistrat o relativă constanță în categoria funcționarilor publici – categorie în care transmiterea statutului reprezintă tendința generală – și a crescut în categoria cadrelor superioare salariate (ingineri, profesori, directori, funcționari superiori publici ș.a.).

Unul dintre meritele lucrării lui C. Thélot este acela de a fi depășit nivelul analizei în termenii impuși de tabelele de mobilitate – utile atîta timp cît definiția poziției individului rămîne sincronă, dar care „conțin o informație destul de săracă, înșelătoare uneori" [p. 73] și care sînt incapabile să releve aspectul dinamic al poziției individuale – și de a fi pus simultan în relație originea socială, poziția la intrarea în viața activă și poziția finală (la vîrsta de 40-59 de ani) pentru persoane din două generații succesive (al căror parcurs social se situează între 1894 și 1970; prima generație are între 40-59 de ani în 1953, cea de-a doua în 1970). Sînt identificate, astfel, nu două tipuri de traiectorii/persoane (mobili și imobili), ci cinci: (1) persoane care reproduc statutul tatălui atît la începutul, cît și la finalul vieții active (*les «ancrés»*); ponderea lor se diminuează de la 44% în prima generație la 29% în cea de-a doua; (2) persoane care își încep traiectoria pe o poziție diferită, dar se află la sfîrșitul vieții active pe o poziție identică cu aceea a tatălui, suportînd o contra-mobilitate socială[1] (*les «revenants»*); ponderea lor este scăzută, dar în creștere de la 7% la 11%; (3) persoane care se află la începutul vieții active pe aceeași poziție pe care s-a aflat tatăl, dar care, în final, sînt situate pe poziții diferite, suportînd o mobilitate profesională-intragenerațională (*les «transfugés»*); ponderea lor este în creștere (25% în 1970 față de 16% în 1953); (4) persoane care se situează atît la începutul, cît și la sfîrșitul vieții active pe aceeași poziție, diferită de cea a tatălui, suportînd o mobilitate socială-intergenerațională (*les «enracinés»*); ponderea lor se diminuează de la 21% în 1953 la 16% în 1970; (5) persoane în cazul cărora se poate identifica atît o mobilitate intergenerațională, cît și una intragenerațională (*les «déracinés»*); ponderea lor crește ușor de la 12% la 18%. Imaginea de ansamblu care se degajă din această tipologie este aceea a unei societăți în schimbare, dar în care reproducerea

1. Termenul „contra-mobilitate", preluat din literatura americană, unde trimite la o structură socială ierarhică – ca, de altfel, și conceptul „mobilitate socială" –, nu are aici această dimensiune.

poziţiei originare cel puţin într-unul din momentele principale ale biografiei profesionale rămîne modelul dominant: fiii ţăranilor şi ai muncitorilor sînt mai curînd „ancoraţi", cei ai muncitorilor agricoli „transfugi", iar cei ai cadrelor superioare „reveniţi". Concluziile care se degajă din cea de-a doua parte a analizei – foarte tehnice – întreprinse de C. Thélot le nuanţează serios pe acelea ale primei părţi: *în spatele schimbărilor structurale şi a mobilităţii – indiscutabile – se manifestă o tendinţă deloc neglijabilă către imobilitate şi către reproducţia poziţiilor în spaţiul social.*

Într-o societate foarte diferită de cea franceză (societatea sovietică) şi utilizînd un alt tip de metodologie (analiza calitativă de conţinut a istoriilor vieţii), Daniel Bertaux [1994] pune în evidenţă acelaşi fenomen al transmiterii poziţiilor de la părinţi la copii. Studiul cercetătorului de la E.H.E.S.S. – Paris (realizat în colaborare cu sociologi ruşi) pune în lumină două elemente notabile: (1) transmiterea nu se efectuează totdeauna la nivelul statutelor sociale, ci în *situs*, descendenţii rămînînd în acelaşi cîmp (valorizat de actori) în care s-au situat ascendenţii; (2) (i)mobilitatea evidenţiată de analizele statistice este, de obicei, limitată la ascendenţa/descendenţa masculină; or, antrenarea femeilor în activităţi profesionale-sociale impune depăşirea acestei limite; studiul fostelor societăţi comuniste (în care activitatea profesională feminină a constituit o regulă) şi metodologia calitativă se dovedesc profitabile pentru aceasta.

Pe de altă parte, Pierre Bourdieu [1979 şi 1987] propune o analiză în termenii unor *poziţii relative* şi *traiectorii de clasă* (pe care o regăsim, de altfel, şi la Thélot). Noţiunea însăşi de clasă socială trebuie, în opinia sa, dereificată şi definită nu pe baza unor criterii statice (cum este profesia), ci a unor criterii dinamice (cum este traiectoria); în plus, ceea ce numim „clasă" este de fapt produsul unor operaţii cognitive de clasare (o construcţie) care implică evaluare în funcţie de un ansamblu de atribute generat de habitusuri (structuri subiective de profunzime care sînt rezultat al raportului practic al subiectului cu structurile obiective ale experienţei şi care funcţionează ca principii generatoare ale tuturor clasificărilor şi practicilor). Schimbările structurale ale societăţilor contemporane constau într-o creştere progresivă a complexităţii: vechile clase sociale nu dispar pentru a face loc altora, ci se stratifică. Pentru a utiliza o frază a lui Edmond Goblot – autor de la care Bourdieu se inspiră –, spre deosebire de castă, „o clasă este deschisă, are «parveniţi» şi «declasaţi»" [Goblot, 1925, ed. 1984: 1]. Originea socială este reprodusă nu *à l'identique*, ci într-un anume (nou) strat al clasei „de destinaţie". Este, de pildă, cazul profesorilor şcolilor franceze de prestigiu (*les grandes écoles*) caracterizaţi prin atribute diferite (seriozitate, conştiinciozitate, o bună informare, colegialitate, loialitate

familială, calitatea de bun pedagog, inventivitate, originalitate, calităţi de om de ştiinţă, calitatea de filosof...) şi clasaţi pe baza acestor atribute în straturi care pot fi corelate statistic cu originea socială [Bourdieu, 1989].

Să adăugăm că mobilitatea inter sau intragenerațională a copiilor – indiferent dacă este definită în funcţie de criterii statistice „clasice" sau pe baza unor criterii calitative – este de multe ori un rezultat al strategiilor parentale (familiale); dacă nu este transmisă, poziţia copiilor este, în parte, *alocată* ca urmare a acestor strategii.

Mecanismele familiale prin care se realizează transmiterea, respectiv alocarea, poziţiilor în spaţiul social sînt multiple. Suportul pe care familiile de origine îl oferă tinerilor în vederea promovării profesionale (*aide de promotion*) nu este deloc neglijabil [Pitrou, 1977]. Pe de altă parte, mulţi autori constată rentabilitatea diferenţiată a diplomelor pe piaţa forţei de muncă [Establet, 1987]. Diploma şi originea socială joacă rolul de capital adăugat una pentru cealaltă: o diplomă superioară creşte forţa de reproducţie a originii sociale, în timp ce originea superioară permite valorificarea cu maximum de profit a diplomei. Studiile nord-americane insistă asupra importanţei pe care o au reţelele familiale (familia este aici definită ca reţea de rudenie) în inserţia profesională (obţinerea primului loc de muncă): la vîrful piramidei sociale, referinţele unui membru al reţelei serveşte pentru identificare şi „cîntăreşte" în momentul selecţiei profesionale aproape tot atît cît diploma; în mediile muncitoreşti, familia lărgită funcţionează ca reţea de informare în legătură cu condiţiile de angajare şi de lucru şi totodată ca garant. Pornind de la prima plasare în cîmpul profesional, se poate identifica o „transmitere în cascadă" a poziţiilor pentru că, în general, traiectoria ulterioară este dependentă de poziţia iniţială [Thélot, 1982]. Dacă acceptăm faptul că diploma reprezintă criteriul principal de alocare a poziţiilor profesionale, determinările familiale ale traiectoriei şcolare sînt, indirect, determinări ale acestor poziţii [Duru-Bellat şi Henriot-van Zanten, 1991; Halsey, Heath şi Ridge, 1980; Thélot, 1982]. Mai general, strategiile educative ale familiilor – înţelegînd prin aceasta strategiile şcolare, dar şi condiţiile generale de construire a structurilor de profunzime ale personalităţii (habitus primar) – sînt invocate ca ipoteză explicativă a transmiterii/alocării familiale a poziţiilor: ele sînt, practic, „responsabile" de construirea în subiect a „nivelului" şi a „barierei" simbolice care definesc fiecare clasă socială [Goblot, 1925], a unui nivel al aspiraţiilor pe măsura condiţiilor obiective ale existenţei cotidiene, a unui raport cu viitorul gîndit/simţit în termenii lui „este pentru noi" sau „nu este pentru noi" [Bourdieu, 1979, 1980, 1989; Bordieu şi Passeron, 1964 şi 1970]. Tot ele influenţează nivelul aspiraţiilor statutare în adolescenţă [Haller şi Portes, 1973; Thélot, 1982].

4.7. Dificultăţi metodologice ale cercetărilor cu privire la transmiterea intergeneraţională

Cercetările care au ca obiect transmiterea intergeneraţională se confruntă cu numeroase şi delicate probleme de ordin metodologic. Într-un studiu de sinteză, A. Percheron [1991] identifică patru mari orientări, fiecare dintre ele fiind marcată de limite greu de depăşit.

În mod obişnuit, se corelează variabile dependente care caracterizează situaţia unui individ oarecare (poziţie socială la un moment dat, opinii etc.) cu originea lui socială, „măsurată" prin categoria socio-profesională (CSP) căreia îi aparţine tatăl. Lucrarea *Tel père, tel fils ?* [Thélot, 1982] este exemplară pentru această orientare. Au fost remarcate efectele diferenţiate ale categoriei socio-profesionale a tatălui asupra evoluţiei copiilor în funcţie de existenţa altor variabile (intermediare): mediul rural sau urban, apartenenţa religioasă, faptul de a fi credincios practicant sau nepracticant ş.a. În plus, dacă pentru fenomenul mobilităţii sociale, o astfel de abordare poate fi pertinentă, în ceea ce priveşte transmiterea valorilor, atitudinilor etc. ea se dovedeşte puţin relevantă. Apartenenţa socială a tatălui este o variabilă independentă a cărei utilizare privilegiată are ca substrat ideologia familiei centrate pe adultul de sex masculin („cap de familie"). Or, aşa cum arată numeroase cercetări, chiar dacă autoritatea este deţinută formal de bărbatul aducător de venituri, funcţionarea familiei contemporane este centrată pe copil şi pe adultul de sex feminin. Transmiterea culturală se efectuează cu precădere pe linie feminină. Numeroase cercetări pun în evidenţă caracterul static al CSP şi importanţa *traiectoriei* profesionale şi sociale a tatălui. În fine, această abordare ignoră istoria personală a subiectului care face ca variabilele „obiective" să dobîndească o semnificaţie sau alta în funcţie de experienţele trăite.

O a doua orientare este aceea reprezentată de *anchetele transversale* asupra unor populaţii de copii şi adolescenţi, care pun în evidenţă dependenţa socializării acestora de o serie de atribute de ordin sociologic ale lor (vîrstă, clasă şcolară) sau ale părinţilor (categorie socio-profesională a tatălui, eventual a mamei, nivel al studiilor mamei, mediu de rezidenţă). Dacă au meritul de a lua în considerare istoria personală şi opiniile subiecţilor-copii, aceste cercetări nu rezolvă problemele legate de definirea familiei şi de rolul acesteia în socializarea copiilor: părinţii continuă a fi consideraţi purtătorii unui sistem dat de valori, iar rolul lor este redus la acela de „unealtă educa-

tivă a societăţii" [Stern, 1972]. Transmiterea este mai degrabă o premisă de la care se pleacă decît o concluzie rezultată efectiv în urma unei anchete.

O altă categorie de studii anchetează în paralel *eşantioane* similare din punct de vedere sociologic *de părinţi şi de copii* [Percheron, 1985b şi 1989]. Opiniile părinţilor sînt comparate cu cele ale copiilor, căutîndu-se corespondenţele. Totuşi, costurile ridicate ale acestor anchete reduc numărul persoanelor chestionate la un adult şi un copil pe familie, astfel încît interacţiunile familiale nu apar în toată complexitatea lor. Ca şi în cazul celorlalte tipuri de anchete, şi de această dată transmiterea intergenerațională este o concluzie inferată abuziv: „identitatea punctelor de vedere între părinţi şi copii nu este suficientă pentru a afirma că a avut loc transmiterea valorilor de la o generaţie la alta" [Percheron, 1991: 185].

Toate anchetele amintite sînt transversale: ele ignoră dimensiunea temporală, dinamică a procesului de socializare. Or, în orice negociere, timpul reprezintă factorul decisiv. Aceasta înseamnă că, din punct de vedere metodologic, perspectivele statice sînt insuficiente şi că *anchetele longitudinale* („panel", istorii ale vieţii) sînt mult mai profitabile. Aşa se explică proliferarea, în ultimul deceniu, a unui al patrulea tip de anchete care procedează la analiza unor istorii individuale ale vieţii obţinute prin interviuri non- sau semi-directive [Bertaux, 1994; Muxel-Douaire, 1996; Portois, 1989b; ş.a.].

BCU IAŞI / CENTRALĂ

Capitolul 5

Stiluri educative ale familiilor contemporane

Dacă în capitolul anterior am vorbit despre *ce* transmit părinţii copiilor lor, în acest capitol vom vorbi despre *cum* înţeleg ei să înfăptuiască procesul de transmitere.

Expresia *stil educativ* este utilizată într-un sens relaţional: ea vizează natura şi caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ, fiind adesea înlocuită în literatura de specialitate cu termeni ca „atmosferă familială", „climat educativ (familial)", „tehnici de influenţă". Dacă diferitele familii transmit valori, atitudini, cunoştinţe etc. diferite, o fac apelînd la stiluri, la metode şi la tehnici diferite, care sînt adaptate, de regulă, obiectivelor şi care contribuie la întărirea conţinuturilor transmise (fac parte din pedagogia implicită).

5.1. Pluralismul stilurilor educative

Autorii care sintetizează studiile consacrate acestei teme constată că ele se organizează în jurul a două axe: (1) axa autoritate/liberalism sau constrîngere/permisivitate şi (2) axa dragoste/ostilitate sau ataşament/respingere [Reuchlin, 1972; Kellerhals şi Montandon, 1991]. În primul caz, sînt utilizaţi indicatori care reflectă limitele şi constrîngerile impuse de părinţi activităţii copiilor, responsabilităţile atribuite acestora, modul în care este exercitat controlul parental, rigoarea cu care sînt aplicate şi controlate regulile etc. În cel de-al doilea, indicatorii reflectă gradul de angajare a părinţilor în activitatea copilului, suportul (ajutorul) pe care i-l oferă, timpul pe care i-l consacră, receptivitatea faţă de stările lui emoţionale şi faţă de nevoile sale.

Combinînd cele două variabile, control parental şi suport parental, Diana Baumrind [1980] identifică – într-un studiu la care marea majoritate a autorilor se raportează – trei modele de acţiune parentală: permisiv, autoritar şi „autorizat" (*authoritative*). Modelul permisiv se caracterizează prin nivelul scăzut al controlului, asociat identificării părintelui cu stările emoţionale

ale copilului. Puţine norme de conduită şi puţine responsabilităţi îi sînt impuse acestuia, iar modul în care el răspunde aşteptărilor parentale este supus unui control slab. Părinţii se străduiesc să înţeleagă şi să răspundă nevoilor copilului. Modelul autoritar asociază un nivel înalt al controlului cu o slabă susţinere a activităţii copilului; acestuia i se impun principii şi reguli de conduită inviolabile; autoritatea, tradiţia, munca, ordinea, disciplina sînt valorile pe care părinţii le transmit sistematic. Modelul „autorizat" îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental. Părinţii formulează reguli şi controlează respectarea lor, dar nu le impun, ci sînt deschişi la schimburi verbale cu copiii, explicîndu-le raţiunile pentru care regula trebuie respectată şi situaţiile în care ea se aplică şi stimulînd, totodată, autonomia lor de gîndire.

Numeroase studii indică o corelaţie între stilul educativ (şi, mai general, modelul educativ) al familiei şi *structura de clasă* a societăţii [pentru o bibliografie asupra acestui subiect, a se vedea Forquin, 1982; Kellerhals şi Montandon, 1991]. Totuşi, constrîngerile sînt prezente în toate clasele sociale; de asemenea, în toate clasele sociale se manifestă o tendinţă de evoluţie către permisivitate; diferă numai gradul şi modalităţile în care ele se exercită.

Într-un articol publicat în 1966, Bourdieu distinge în societatea franceză trei modele educative caracteristice pentru trei grupuri sociale: clasele superioare practică un model educativ „lax" care permite dezvoltarea liberă a personalităţii copiilor şi manifestarea autonomiei lor; la polul opus, clasele populare practică un model educativ caracterizat printr-o atitudine *laisser-faire*, aparent similară „laxismului" claselor superioare, dar diferită de acesta prin aceea că exprimă mai degrabă un fel de indiferenţă, absenţa proiectelor educative; clasele mijlocii sînt adepte ale „rigorismului" educativ.

Alte studii [Boltanski, 1969] confirmă existenţa acestor trei modele. Clasele populare sînt, după Boltanski, singurele care conservă „sentimentul copilăriei" ca *mignotage*, aşa cum l-a descris Ariès; copiii nu primesc responsabilităţi decît atunci cînd nevoile familiei o impun şi cînd sînt capabili să efectueze o activitate cu adevărat utilă; constrîngerile sînt generate de condiţiile de viaţă şi nu de intenţiile educative ale părinţilor. Constrîngerile educative sînt slabe şi în familiile aparţinînd categoriilor superioare, părinţii fiind, în acest caz, mai deschişi către a-şi „asculta" copiii. Cele mai multe constrîngeri se exercită asupra copiilor din familiile aparţinînd claselor mijlocii: aici copilul este supus de timpuriu presiunilor, pentru a i se inocula conştiinciozitatea, ordinea, responsabilitatea, deprinderile legate de curăţenie, ţinută, maniere; activitatea şcolară, ieşirile, viaţa sexuală sînt strict supravegheate.

În literatura americană, U. Bronfenbrenner [1958] arată că familiile „mijlocii" (*middle class*) au așteptări și ambiții mai înalte pentru copiii lor, dar manifestă, în același timp, mai multă toleranță, mai mult „liberalism", apelînd mai frecvent la explicații raționale și la culpabilizarea copilului; sancțiunile fizice sînt utilizate mai rar. Apelul diferențiat la sancțiuni relevă modele pedagogice și etice diferite: dacă în rîndurile categoriilor populare sancțiunea este legată de gravitatea consecințelor imediate (mai ales materiale) ale conduitei copilului, această conduită rezultă dintr-o viziune asupra lumii care valorizează conformismul și respectabilitatea, constrîngerile exterioare fiind cele care orientează acțiunea; pe de altă parte, clasele mijlocii, care administrează sancțiunile mai ales în funcție de intenția copilului, tind către o orientare interioară a comportamentului, punînd accent pe autocontrol [Kohn, 1959]. Așa cum remarcă W.C. Becker [citat de Forquin, 1982] ori B.C. Rosen [1964], tehnicile disciplinare bazate pe impunerea puterii adultului generează teamă și agresivitate, inculcînd o orientare exterioară comportamentului, în timp ce tehnicile care mobilizează afecțiunea (*love-orientated*) și dialogul rațional între părinți și copii favorizează interiorizarea normelor.

Corelațiile dintre stilul (modelul) educativ și clasa socială sînt, însă, departe de a fi absolute. Bourdieu insistă asupra importanței *traiectoriei de clasă*. În general, familiile în mobilitate socială, ascendentă sau descendentă, sînt cele care adoptă mai frecvent modele rigoriste:

> [...] în ansamblul lor, micii burghezi tind a se arăta mai rigoriști ori de cîte ori sînt în joc chestiuni morale [educația, munca, ieșirile, lecturile, sexualitatea copiilor, n.n. E.S.]; un întreg ansamblu de indici opune rigorismul represiv al fracțiunilor în regres [în particular al micilor artizani și comercianți în declin] și rigorismul ascetic al fracțiunilor în ascensiune [și unul și celălalt deosebite de conservatorismul etic care se întîlnește în marea burghezie tradițională] [Bourdieu, 1974].

Confirmînd ipotezele dependenței modelelor educative familiale de structura de clasă a societății și de traiectoria familială, A. Percheron [1981] observă dependența modelului educativ de *mediul social* și de *ideologia familială* (mediul rural, mai conservator în materie de ideologie familială este mai „rigorist" și cu cît este mai mare tradiționalismul în ce privește familia, religia și armata, cu atît este preferat „rigorismul" educativ). Cercetătoarea franceză diferențiază trei tipuri de familii, în funcție de concepția lor cu privire la ordinea morală și socială, de practicile cotidiene în luarea deciziilor și în repartizarea sarcinilor domestice, de modul în care se realizează contactul cu rețelele de rudenie și de sociabilitate: familii tradiționaliste-rigoriste; familii moderniste-rigoriste; familii moderniste-liberale [Percheron, 1985].

Studiile lui B. Bernstein – pe care le-am descris în capitolul anterior – au relevat pertinenţa unei alte variabile: *structura internă a familiei*. Ipoteza dependenţei stilului educativ de modul de structurare a familiei este confirmată de J. Lautrey [1980]. Sociologul francez construieşte trei tipuri de familii: (1) familii *slab structurate* care prezintă copilului puţine regularităţi, normele fiind aproape absente; (2) familii cu *structură rigidă* care pun copilul în faţa unor regularităţi neschimbătoare şi a unor norme a căror aplicare nu admite nici o excepţie; (3) familii cu *structură suplă* care furnizează copilului regularităţi şi norme flexibile, aplicabile în funcţie de situaţie. Mai frecvente în „mediile populare", familiile cu structură rigidă au tendinţa de a adopta un stil educativ bazat pe controlul parental şi supunerea copilului. Familiile cu structură flexibilă, specifice categoriilor mijlocii, lasă copiilor posibilitatea de a-şi manifesta iniţiativa şi de a se exprima. Pentru Lautrey, ca şi pentru Bernstein, structura familiei joacă rolul unei variabile intermediare: în ultimă instanţă, preferinţa pentru un model educativ se explică, în opinia sa, prin poziţia părinţilor în sistemul socio-profesional şi prin condiţiile existenţei lor cotidiene.

Un model mai complex este elaborat de echipa de la Geneva [Kellerhals şi Montandon, 1991] care susţine teza variaţiei raporturilor educative părinţi-adolescenţi (12 ani) în funcţie de *statutul socio-economic al tatălui*, de *nivelul educaţional al mamei* şi de *tipul de interacţiune familială*. Pornind de la faptul că unii părinţi preferă să acţioneze asupra personalităţii copilului, în timp ce alţii acţionează mai degrabă asupra mediului de viaţă al acestuia, sînt construite patru tehnici de influenţă: control, relaţie, motivaţie şi moralizare. Prin *control*, părinţii urmăresc să obţină comportamentul pe care îl doresc de la copil formulînd o serie de obligaţii şi interdicţii şi practicînd un sistem de sancţiuni între care cele materiale deţin o pondere importantă. Controlul este o tehnică „externă şi utilitaristă" de influenţă. Tehnicile *relaţionale*, „externe şi de identificare", se bazează pe credinţa părinţilor că manifestările copilului nu sînt decît răspunsuri la conduitele persoanelor cu care el vine în contact; în consecinţă, modelarea comportamentului copilului este posibilă prin „ajustarea" contextului său relaţional (relaţii cu membrii familiei, cu alţi copii, cu diferiţi specialişti). Tehnicile *de motivare* sînt „interne şi utilitariste", ele urmăresc să-l facă pe copil să conştientizeze raportul dintre costurile şi beneficiile obţinute dintr-o acţiune şi, pe această bază, să renunţe la o acţiune sau să accepte o alta. În sfîrşit, tehnicile *de moralizare*, interne şi relaţionale, constau în stimularea sau inhibarea unei conduite a copilului prin apelul la valori deja interiorizate (religioase, morale, estetice etc.) considerate superioare. În general, părinţii anchetaţi apelează mai frecvent la tehnici de control şi mai rar la tehnici de

moralizare. Controlul este preferat în familiile în care tatăl are o poziție socio-profesională joasă, iar nivelul studiilor mamei este scăzut. Pe măsură ce se urcă în ierarhia profesiilor masculine și pe măsură ce nivelul studiilor mamei crește, preferința pentru tehnicile relaționale este tot mai mare. La nivelul claselor mijlocii, tipul de interacțiune familială se dovedește important: controlul este masiv în familiile „bastion"; familiile „asociație" îl utilizează mai rar. Prin combinarea tehnicilor de control și de relație pe care ancheta „în teren" le-a desemnat ca dominante, se obțin patru *stiluri de influență*: (1) stilul *disciplinar* (tehnică dominantă: controlul); (2) stilul *relațional* (tehnică dominantă: relația); (3) stilul *anomic* (nici o tehnică nu este utilizată sistematic); (4) stilul *charismatic* (controlul și relația sînt combinate). Stilul disciplinar este mai frecvent în familiile în care soția are studii elementare, în cel în care tatăl este muncitor sau funcționar și în familiile „bastion". Remarcabilă este utilizarea frecventă a stilului charismatic de către mamele cu diplomă „para-universitară" (corespunzătoare unor niveluri și filiere diferite între nivelul elementar al studiilor și nivelul superior). Utilizarea sancțiunilor, îndeosebi a celor materiale, descrește de la mamele cu studii elementare la cele cu studii universitare, de la familiile de tip „paralel" la cele de tip „asociativ". Este interesantă variația stilurilor educative în funcție de identitatea copilului; primii născuți băieți sînt, ca urmare a „destinului" care le este rezervat, controlați și sancționați mai sistematic; autorii elvețieni nu constată variația controlului în funcție de sexul copilului.

În ceea ce privește exercitarea autorității parentale, ea se exercită în trei forme în familiile geneveze: (1) *autoritate coercitivă*, bazată pe convingerea părinților că vîrsta mai înaintată implică o mai mare competență etc.; se pune accent pe precizia indicațiilor date copilului și pe forță, pe necesitatea de a asigura supunerea imediată și necondiționată a acestuia; (2) *autoritatea persuasivă* sau *negociatoare* utilizează fermitatea parentală ca „ultimă redută"; accentul cade pe necesitatea de a oferi copilului explicații privind motivația deciziei parentale și chiar de a-i lăsa o anumită „marjă de manevră" în raport cu aceasta; (3) *autoritatea structurantă* sau *„parteneriatul"* lasă copilul „să se lovească de pragul de sus"; părintele oferă repere care să-l orienteze pe acesta în construirea autonomiei personale. Toți părinții anchetați consideră autoritatea parentală ca indispensabilă; jumătate dintre ei optează pentru tipul coercitiv de autoritate și numai 15% pentru „parteneriat". Autoritatea se exercită în forme coercitive îndeosebi în familiile în care mama are studii elementare și în cele în care tatăl este funcționar subaltern; la nivelul claselor mijlocii, coerciția este prezentă în familiile „bastion".

Sociologii elveţieni disting între „tehnici de influenţă" şi „principii educative" ale familiei. În ordinea descrescîndă a frecvenţei cu care părinţii le invocă, principalele principii educative sînt următoarele: (1) *securizare afectivă* (înţelegere familială, mediu familial cald şi protector, absenţa conflictelor); (2) *dialog* (schimbul de mesaje între părinţi şi copii, „ascultarea" punctului de vedere al copilului); (3) *dragoste* (tandreţe, înţelegere, manifestarea afecţiunii); (4) *stabilitate normativă* (existenţa normelor, a unei discipline de viaţă, a unei constanţe în ritmurile familiei); (5) *valorizare* (încredere în copil, aprecierea realizărilor sale, evidenţierea particularităţilor sale în raport cu alte persoane). „Indicele suportului parental" – care nu este legat de utilizarea unei tehnici de influenţă sau a alteia – creşte odată cu nivelul socio-profesional al părinţilor; el este mai mic în familiile de tip „paralel" şi mai mare în cele de tip „asociaţie".

În mod cert, Fr. de Singly [1996a] nu face decît să exprime într-o formă condensată concluziile cercetărilor prezentate mai sus, atunci cînd – pe baza anchetelor proprii – observă că, în familiile contemporane, educaţia este orientată de un principiu al supunerii faţă de o constrîngere exterioară sau/şi de un principiu al autocontrolului, respectiv de valori care se referă la reuşita socială (reuşita şcolară reprezentînd prima treaptă a reuşitei sociale) sau/şi la „înflorirea" personalităţii copilului. Totuşi, în opinia sociologului francez – iar prin aceasta el se îndepărtează de autorii menţionaţi –, diferitele familii concrete nu „elaborează" strategii educative conform unei logici disjunctive. Cu alte cuvinte, părinţii îşi pun rareori problema în termenii unei opţiuni ferme pentru un principiu sau altul, pentru un tip de valori sau pentru celălalt. Oricare dintre părinţi are în vedere o combinaţie între cele două alternative: el doreşte, în toate cazurile, fericirea copilului său, iar intervenţia masivă a specialiştilor în raporturile părinte-copil, nu a făcut decît să-i stimuleze pe părinţi în a dori realizarea plenară a potenţialului copiilor; în acelaşi timp, însă, ei doresc ca acest potenţial să-i conducă pe copii, în mod „natural", către reuşită socială. Este adevărat că unii părinţi îşi afirmă preferinţa pentru reuşita socială (care implică supunerea la un ansamblu de constrîngeri exterioare) sau pentru dezvoltare „liberă": cazurile celor care optează pentru şcoli „ale excelenţei", respectiv pentru pedagogiile „noi" (Montessori, Freinet, Waldorf etc.) sînt exemplare. Clivajul între cele două grupuri nu urmăreşte, însă, liniile de demarcaţie între categoriile pe care le construiesc de obicei sociologii, luînd în considerare statutul socio-profesional, nivelul studiilor etc.; el vizează mai degrabă (1) percepţia pe care o are părintele cu privire la şansele copilului de a face faţă concurenţei pe care o impune sistemul şcolar „clasic", (2) sexul copilului (pentru fete problema „împlinirii" personale se pune mai frecvent, pentru că părinţii îşi pun mai frecvent problema rezistenţei lor la concurenţa

socială) și, mai ales, (3) rezultatele sale școlare (apelul la școlile „noi" urmează, de cele mai multe ori, unui eșec relativ al copilului într-o școală obișnuită). Așa cum îi prezintă de Singly, părinții par a opta prin eliminare pentru una dintre alternativele următoare: (1) reușită „naturală" (copilul se îndreaptă către succes realizînd prin aceasta propriul potențial; constrîngerea exterioară nu este necesară); (2) reușită ca urmare a aplicării sistematice a unui sistem de constrîngeri; „natura" copilului este, prin constrîngere, orientată în direcția pe care părinții o consideră cea mai profitabilă; (3) renunțarea la reușită, implicit renunțarea la constrîngere, în favoarea manifestării libere a personalității. Opțiunea pentru educația lipsită de preocuparea reușitei și liberă de constrîngeri exterioare pare a fi totdeauna o ultimă alternativă, determinată de eșecul celorlalte.

Pornind de la modelele teoretice construite de Y. Bertrand și P. Valois [1982], J.-M. Bouchard [1988] reține trei *paradigme socio-culturale și educative* – definite ca „un fel de meta-imagini ale societății care permit înțelegerea sistemelor de valori, de atitudini, de credințe care susțin comportamentele educative" [Bouchard, 1988: 165] – și trei modele ale comportamentelor educative ale părinților. *Modelul rațional* se caracterizează prin faptul că gestiunea activității educative este ierarhică, părinții fiind cei care dețin puterea, care decid asupra devenirii copilului și care impun așteptările lor acestuia din urmă. Ei se situează în raport cu copilul pe poziții de experți în probleme de educație și acordă mare importanță disciplinei, ordinii, supunerii, autorității, reușitei școlare și profesionale. Comunicarea între părinți și copii este, de asemenea, ierarhică: primii distribuie ordine, impun, amenință, critică, controlează, interzic, dau soluții. Favorizînd conformismul social al copiilor, părinții au tendința de a le impune propriul sistem de valori, atitudini, credințe. *Modelul umanist* plasează părintele mai degrabă pe o poziție de ghid al copilului, lăsîndu-l să aibă propriile opțiuni și să decidă autonom. Copilul deține puterea și gestionează resursele propriei educații, în timp ce părintele, interesat de dezvoltarea plenară a copilului, îl secondează în tot ceea ce întreprinde, permițîndu-i să se exprime, propunîndu-i soluții și oferindu-i sprijin, încurajîndu-l, valorizîndu-l, stimulîndu-i încrederea în el însuși. *Modelul simbio-sinergetic* corespunde unei co-gestiuni a puterii, părinții și copiii fiind parteneri în activități care îi interesează în egală măsură.

> Cuvîntul „simbio" înseamnă „asocierea durabilă și reciproc profitabilă a două sau mai multe ființe vii", iar „sinergie" trimite la resursele persoanelor și la acțiunea coordonată a mai multor [parteneri]. Simbio-sinergia implică, așadar, punerea în comun a resurselor și a abilităților (*savoir-faire*) diferitelor persoane [Bouchard, 1988: 166].

Părinţii şi copii sînt parteneri, iar relaţia educativă este bazată pe schimb şi reciprocitate. Părintele analizează diferitele opţiuni şi soluţii împreună cu copilul, făcînd apel la raţionalitatea acestuia. El îşi asumă propriile greşeli – stimulînd copilul să procedeze la fel – şi acceptă să înveţe din relaţia cu copilul. Acesta din urmă se transformă, astfel, în actor nu numai al propriei deveniri, dar şi al construcţiei continue a rolurilor parentale. Aceste trei modele trebuie privite ca tipuri ideale: în practicile cotidiene, aceiaşi părinţi adoptă, de la caz la caz, o poziţie sau alta. În plus, fiecare model prezintă avantajele şi dezavantajele lui, astfel că nu se poate stabili o ierarhie valorică între ele.

5.2. Evaluarea stilurilor educative familiale de către copii

Puţine anchete au în vedere modul în care copilul însuşi evaluează climatul educativ familial şi influenţele pe care aceste evaluări le au asupra comportamentului său. Ele arată că percepţia realităţii familiale, a atitudinilor şi a comportamentelor, a raporturilor părinte-copil variază în funcţie de poziţia evaluatorului; copilul interpretează altfel decît părinţii săi stilul educativ al familiei, iar această interpretare, indiferent dacă ea corespunde sau nu realităţii, influenţează reacţiile sale [Kelly şi Goodwin, 1983; Siegal şi Barchay, 1985] şi, în ultimă instanţă, dezvoltarea sa psiho-socială.

Rezultatele unei anchete comparative hispano-portugheze recente sînt semnificative pentru stadiul actual al cercetărilor cu privire la reprezentările adolescenţilor [Fontaine, Campos, Musitu şi Garcia, 1994]. Autorii portughezi descriu trei categorii de reprezentări: ale modului de reglare a raporturilor familiale (prin schimburi între membri sau normativ), ale climatului educativ familial şi ale raporturilor adolescentului cu fiecare dintre părinţi.

Pentru majoritatea adolescenţilor portughezi, familia reprezintă un *refugiu al individualităţii* (mediu primitor, al afecţiunii şi înţelegerii, în care tînărul este acceptat şi poate face schimb de idei) mai degrabă decît un *bastion al tradiţiei* (dominat de părinţi omniscienţi a căror preocupare principală este aceea de a-i modela pe copii „după chipul şi asemănarea lor"). Reprezentarea familiei ca refugiu al individualităţii este mai frecventă printre adolescenţii ai căror taţi au un statut socio-economic mijlociu şi superior şi printre băieţi[1]; pe măsură ce adolescenţii înaintează în vîrstă, reprezentările se deplasează către modelul familiei „bastion al tradiţiei".

1. Această diferenţă a reprezentărilor în funcţie de sex poate fi interpretată ca un indicator al diferenţelor în tratamentul familial al băieţilor şi fetelor despre care am vorbit

În ceea ce privește climatul (stilul) educativ, autorii portughezi identifică patru tipuri de reprezentări: (1) *înțelegere și sprijin parental* (adolescentul are certitudinea că poate conta pe părinții săi atît în plan afectiv – afecțiune, înțelegere, respect al intimității –, cît și în plan instrumental – încredere în capacitățile sale, stimulare, sprijin, autonomie; exigența parentală și pedepsele sînt considerate rezonabile); (2) *autoritarism parental* (adolescentul se simte supus unui control parental excesiv în numeroase domenii – control generat adesea de atitudini supraprotectoare ale părinților –, unei critici constante și excesive; el are impresia că ar trebui să se comporte altfel pentru a-și satisface părinții și se simte vinovat că nu o poate face); (1) *respingere parentală* (adolescenții consideră că părinții refuză să le satisfacă nevoile fundamentale, fiind indiferenți la ceea ce ar putea să li se întîmple; au sentimentul că nu reprezintă pentru părinții lor decît o sursă de griji și de tristețe); (4) *injustiție parentală* (adolescentul are impresia că părinții îl preferă pe unul sau pe altul dintre frații săi și că sînt dezinteresați în ceea ce îl privește). Evaluarea climatului familial în termenii înțelegerii și sprijinului parental este mai frecventă printre băieți și printre copiii de vîrste mai mici. Ca și în cazul anterior, fetele se simt mai puțin înțelese și susținute în manifestarea personalității lor; sentimentul de a fi înțeles și sprijinit de părinți se diminuează cu vîrsta adolescentului. Reprezentările familiei ca autoritară sau ca injustă nu variază nici cu sexul adolescentului, nici cu vîrsta lui și nici cu statutul socio-economic al taților.

Imaginea globală a părinților este mai degrabă pozitivă. Totuși, evaluarea pozitivă a mamei este mai frecventă, dar mai instabilă decît aceea a tatălui. Evaluarea negativă a mamei – care este, în general, mai rară decît evaluarea negativă a tatălui – apare mai frecvent la băieți și devine mai intensă cu vîrsta și cu nivelul de școlarizare al adolescentului. Evaluarea pozitivă a tatălui este mai frecventă printre băieți și variază cu statutul său socio-economic. Întrucît evaluarea pozitivă a tatălui se corelează cu evaluarea familiei ca refugiu al individualității, iar evaluarea pozitivă a mamei cu reprezentarea climatului familial bazat pe înțelegere și sprijin parental, autorii portughezi sînt tentați să recunoască în reprezentările adolescenților stereotipul cu privire la rolul instrumental al tatălui și rolul expresiv al mamei. Un stereotip pus în evidență și de alte studii care indică sistematic

---

în capitolul anterior: băieților li se îngăduie într-o măsură mai mare manifestarea personalității și implicit comportamente care transgresează modelul tradițional, în timp ce în tratamentul fetelor respectarea acestui model este mai riguroasă. Fără ca studiile să o spună explicit, se pare că, dacă exigența parentală (paternă mai ales) este mai mare pentru băieți în planul performanțelor instrumentale, ea este mai mare pentru fete în planul conduitelor morale (al respectului normelor sociale).

B.C.U. M. EMINESCU IAȘI

o percepţie diferită a celor doi părinţi. Totuşi, percepţiile infantile par a se modifica în ultimele decenii. Dacă în anii 1970, tatăl era descris cu regularitate ca „mai generator de teamă [*fear arousing*], mai punitiv, mai restrictiv, mai rece şi mai puţin înţelegător decît mama" [Walters şi Stinnett, 1971, citaţi de Bell, 1979: 465], anchetele recente arată că, deşi părinţii de sex opus continuă să fie evaluaţi în alţi termeni, diferenţele se atenuează [de Singly, 1996a] sau chiar se inversează [Stănciulescu, 1996b].

5.3. Stiluri educative şi dezvoltare cognitivă

În mod obişnuit, dezvoltarea cognitivă este corelată cu inteligenţa. Numeroşi autori au arătat că nivelul Q. I. al mamei permite previziuni cu un grad ridicat de probabilitate în legătură cu inteligenţa copiilor [pentru o bibliografie în domeniu, a se vedea Pourtois şi Desmet, 1989], iar legătura foarte puternică dintre inteligenţa mamei şi reuşita şcolară a copiilor este unanim recunoscută [Durning, 1995]. În condiţiile în care Q.I. a fost considerat ca măsură a unei capacităţi înnăscute şi imuabile, corelaţiile de mai sus au fost explicate prin faptul că inteligenţa mamei este moştenită de copil prin mecanisme genetice. O serie de cercetări mai recente au schimbat, însă, datele problemei. La ora actuală, psihologii definesc Q.I. ca măsură a inteligenţei unui individ într-un moment determinat al evoluţiei sale şi admit că ritmurile acestei evoluţii sînt diferite de la un individ la altul şi de la o etapă la alta în cursul vieţii aceluiaşi individ, astfel încît, pornind de la un nivel al Q.I. măsurat în momentul T_0, nu se poate face nici o previziune pentru momentul T_1. Pe de altă parte, scorul obţinut la testele de inteligenţă de copiii ale căror mame obţin ele însele un Q.I. mai mic de 80 descreşte progresiv cu vîrsta. Ipoteza transmiterii ereditare a inteligenţei de la mamă la copil pierde tot mai mulţi adepţi şi este înlocuită cu aceea a unei transmiteri sociale/educaţionale. Legătura dintre inteligenţa mamei şi aceea a copilului este mijlocită de mediul educativ pe care mama îl creează pentru copilul său: mamele cu un Q.I. redus creează un mediu familial şi social care nu stimulează dezvoltarea intelectuală şi afectivă a copilului [Pourtois şi Desmet, 1989].

Dacă este neîndoielnic că stilul educativ al familiei influenţează dezvoltarea cognitivă a copilului – vîrsta critică pentru dezvoltarea intelectuală situîndu-se înainte de patru ani, cu un „vîrf" între opt şi optsprezece luni [Saxton, 1990] –, nu se poate formula o regulă care să exprime corelaţia certă între un nivel înalt al dezvoltării şi un anume stil educativ. S-ar părea că stilurile „liberale", „democratice" conduc la profituri mai mari în plan

cognitiv, stimulînd activitatea psihică proprie a copilului; în același timp, însă, orientarea și controlul parental se dovedesc a fi, în egală măsură, importante.

Din perspectiva teoriei piagetiene potrivit căreia dezvoltarea cognitivă a copilului este favorizată de un mediu care prezintă numeroși stimuli ce conduc la perturbări în sistemul cognitiv existent, dar și regularități suficiente pentru reechilibrarea sistemului perturbat, Lautrey [1980] consideră că familiile suplu structurate, care practică un stil educativ ce oferă copiilor posibilitatea de a-și manifesta individualitatea într-un cadru normativ flexibil, sînt cele care oferă condiții optime pentru dezvoltarea lor cognitivă.

Citînd sintezele și cercetările efectuate de E. Palacio-Quintin, Durning [1995: 141-142] prezintă două tablouri materne construite în funcție de performanțele cognitive ale copiilor. Mamele ai căror copii obțin cele mai bune rezultate îi ajută pe aceștia să exploreze ei înșiși, îi orientează mai atent în timpul rezolvării unei sarcini, îi încurajază să evalueze consecințele acțiunilor viitoare și să verifice rezultatele acțiunilor deja efectuate, oferă mai multe indicații și informații specifice și pertinente, adresează mai multe întrebări, oferă un *feed-back* pozitiv. Dimpotrivă, mamele ai căror copii au performanțe cognitive mai slabe sînt tentate să dirijeze și să controleze mai mult copilul, să acționeze în locul copilului, să se exprime la modul imperativ, să formuleze soluții și să nu ofere posibilitatea opțiunii între mai multe posibilități, să orienteze puțin copilul în rezolvarea sarcinii, să ofere mai mult un *feed-back* negativ.

Atitudinile și practicile educative materne au consecințe diferite în funcție de vîrsta copilului: atitudini stimulative la vîrste mici își pierd acest caracter pe măsură ce copilul înaintează în vîrstă [Terrisse și Pineault, 1989].

Caracteristicile familiei ca unitate educativă (structură, coeziune) sînt importante. R.B. Zajonc și G.B. Marcus [1975] susțin că inteligența copilului este stimulată atunci cînd el vine în contact cu persoane mature; aceasta înseamnă că familiile în care există un număr mai mare de adulți favorizează dezvoltarea cognitivă într-o măsură mai mare decît cele în care talia fratriei este mare, iar distanța între nașterile succesive mică. Mecanismul principal prin care este explicată dependența dezvoltării cognitive (în special al inteligenței verbale) de structura pe vîrste a familiei este cel al interacțiunilor verbale între membri [Mercy și Steelman, 1982]. Nivelul coeziunii familiale, în special acordul/dezacordul între părinți în legătură cu problemele legate de copil, reprezintă, de asemenea, o variabilă care influențează dezvoltarea cognitivă. În general, copiii care trăiesc într-un mediu caracterizat prin dezacord rezultat de obicei dintr-o atitudine super-protectoare a mamei (nivel înalt al afecțiunii, nivel scăzut al exigenței față

de performanţele copilului, intervenţie şi control continue, substituire a activităţii personale a copilului) şi o atitudine prea autoritară a tatălui (nivel înalt al exigenţei, atitudine critică, absenţa manifestărilor afective) au dificultăţi în dezvoltare. Copiii cei mai flexibili din punctul de vedere al inteligenţei au, dimpotrivă, o mamă care intervine moderat şi care îi dirijază puţin, în timp ce tatăl este foarte prezent verbal şi foarte cald; în general, el are o atitudine moderat tolerantă, adoptă norme suple, iar intervenţia sa activă în privinţa copilului se situează la nivel mediu [Cuisinier, 1994].

Influenţa mediului familial asupra dezvoltării cognitive trebuie corelată cu o serie de „factori de risc", interni, dar şi externi. O echipă americană, condusă de Sameroff, constată că, deşi retardul în dezvoltarea intelectuală a copilului este corelat cu prezenţa unui mediu familial modest din punctul de vedere al variabilelor „clasice" (nivel al veniturilor, nivel al diplomei, ocupaţie) nu mediul în sine este determinant, ci asocierea lui cu diferiţi factori de risc, între care: patologia mentală cronică a mamei, anxietatea acesteia, credinţele şi valorile materne privind dezvoltarea copilului, rigiditatea atitudinilor parentale..., dar şi apartenenţa la o minoritate etnică, reţeaua săracă a suportului familial, evenimentele externe stressante carora familia trebuie să le facă faţă [Sameroff ş.a., 1987].

5.4. Stiluri educative parentale şi norma de internalitate

O serie de cercetări mai vechi indică o legătură semnificativă între stilurile educative non-directive („liberale") şi „internalitate", respectiv între stilurile directive (autoritare) şi „externalitate". Ele susţin că practicile parentale permisive şi liberale, care îi fac pe copii să coreleze în plan cognitiv actul cu consecinţele sale şi care menţin la un nivel minim necesar afirmarea puterii parentale şi presiunile afective, favorizează dobîndirea „normei de internalitate" [cf. Beauvois şi Dubois, 1994]. Studii mai recente pun, însă, sub semnul întrebării aceste rezultate.

Conform cercetărilor lui Cuisinier [1994], există, dimpotrivă, o relaţie între internalitate şi controlul coercitiv exercitat de mamă. Se porneşte de la premisa că dobîndirea normei de internalitate şi dezvoltarea cognitivă nu pot fi separate şi se urmăreşte efectul comportamentelor educative materne pe două coordonate: (1) D.I.C. (dependenţă/independenţă în raport cu cîmpul) care permite clasarea indivizilor, în funcţie de procesele mentale pe care le utilizează preponderent, în indivizi dependenţi de cîmp (D.C.),

caracterizați printr-un mod global, sintetic de înțelegere, și indivizi independenți de cîmp (I.C.), caracterizați prin propensiune către tratarea analitică a informației; (2) L.O.C. (*locus of control*) în funcție de care îndivizii se clasifică în „interni" și „externi". Conform studiilor anterioare, bazate pe chestionare, interviuri și observație, mamele copiilor D.C. favorizează relația copilului cu ele, cer conformitate, controlează permanent, stimulează puțin responsabilitatea, în timp ce mamele copiilor I.C. incită copilul să caute singur informația necesară, adresîndu-i numeroase întrebări. Urmărind diada mamă-copil în timpul jocului experimental, Cuisinier constată că: există un decalaj între discursul educativ și comportamentul real al mamelor (motiv pentru care anchetele bazate exclusiv pe tehnici verbale nu sînt relevante); toate mamele, fără excepție, intervin în activitatea copilului, chiar dacă nu li se cere să o facă; momentul și natura intervențiilor sînt dependente de situație; mamele copiilor D.C. („interni") structurează și controlează soluția copilului, dar și culegerea de informație, controlează global activitatea copilului și îi furnizează elementele necesare înțelegerii situației, stimulînd foarte puțin procesele cognitive proprii ale copilului.

Mai prudenți, Beauvois și Dubois [1994] introduc dimensiunea „clarviziune normativă" – concept lansat de Py și Somat în 1989 pentru a desemna capacitatea individului de a percepe o normă socială – și arată că nu poate fi stabilită o corelație certă nici între stilul educativ liberal și internalitate și nici între stilul autoritar și externalitate. Dobîndirea normei de internalitate poate fi asociată mai degrabă cu stabilitatea practicilor și rolurilor parentale, cu atitudini sistematice ale mamei de responsabilizare/culpabilizare a copilului, cu deschiderea precoce a acestuia către cîmpul cognitiv și cu un joc subtil între presiunea afectivă, încurajarea autonomiei și controlul parental, apropiat de stilul „autotizat" construit de D. Baumrind. Pe de altă parte, copiii „externi" sînt educați în familii în care presiunile scad odată cu înaintarea lor în vîrstă, rolurile parentale și practicile educative sînt instabile, tatăl se implică mai mult în educație și se apelează frecvent la explicații externe ale evenimentelor psihice. Concluzii similare formulează și Verquerre ș.a. [1994].

5.5. Stiluri educative familiale și reușită școlară

Ca și în cazul dezvoltării cognitive sau al însușirii normei de internalitate, numeroase anchete indică o dependență a reușitei școlare de un stil parental caracterizat printr-o combinație nuanțată și flexibilă între afecțiune și susți-

nere parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activităţii şcolare a copilului, pe de o parte, control al acestei activităţi şi exigenţă în evaluarea ei, pe de altă parte. De altfel, legătura între dezvoltarea cognitivă, norma de internalitate şi reuşita şcolară este unanim recunoscută.

Noţiunea de „control" nu se află în raport de contradicţie cu cea de „autonomie". Performanţa şcolară pare a fi legată de un control parental uneori omniprezent şi hiper-autoritar corelat cu autonomia instrumentală şi funcţională a copilului [Forquin, 1982]. „Jocul" fin între control şi autonomie este surprins de Rollins şi Thomas [1979] în conceptul *inductive control*: părinţii utilizează diferite metode de persuadare (explicaţii, informaţii în legătură cu efectele unei acţiuni etc.), evitînd constrîngerea explicită, astfel încît copiii au sentimentul de a fi optat ei înşişi pentru comportamentul dorit de adulţi. După ce trec în revistă un număr apreciabil de lucrări, cei doi autori concluzionează că acest tip de control (inductiv), dublat de însuşirea normei de internalitate (*internal locus of control*), de o competenţă instrumentală şi de conformitatea cu standardele parentale, conduce la un comportament socialmente competent (*socially competent behavior*) al copilului, incluzînd aici un comportament şcolar caracteristic situaţiei de succes. Clark [1983] asociază reuşita şcolară cu stilul „autorizat" descris de D. Baumrind, cu alte cuvinte, cu atitudinea încurajatoare a părinţilor, dublată de formularea unor norme clare şi ferme de conduită în interiorul şi în afara familiei, de supravegherea strictă a orarului zilnic şi a contactelor cu exteriorul, de dialogul continuu între părinţi şi copii.

O condiţie importantă a reuşitei şcolare este afecţiunea maternă. Absenţa ei şi, cu atît mai mult, respingerea maternă influenţează negativ atît reuşita imediată, cît şi rezultatele pe termen lung [Epstein, 1983; Desmet şi Pourtois, 1993; Pourtois, 1979 şi 1989]. Relaţia afecţiune-reuşită nu este, însă, mecanică. Afecţiunea maternă pare să conducă mai degrabă la insucces, atunci cînd este dublată de permisivitate în domeniul activităţii şcolare: mamele copiilor performeri (*overachievers*) sînt mai autoritare şi impun mai multe restricţii decît cele ale copiilor care eşuează (*underachievers*) şi care le descriu ca permisive, credule, apropiate şi aprobatoare [Drews şi Tehan, 1957]. Dependenţa performanţei de afecţiunea maternă pare a fi diferenţiată în funcţie de sexul copilului: dacă în cazul băieţilor ea este clară [Durning, 1995], fetele care primesc din partea mamelor cea mai mare afecţiune şi cel mai mult ajutor obţin rezultate şcolare mai slabe [Crandall ş.a., 1964]. O analiză în termenii mobilizării materne (şi nu pur şi simplu ai afecţiunii) care stimulează mobilizarea copilului (fetei) pentru reuşită pare mai pertinentă [Terrail, 1992]. De asemenea, influenţa raporturilor afective pare să fie dependentă de specificul etnic: în familiile de negri dintr-un cartier

sărac al oraşului Chicago, Solomon ş.a. [1971] constată o relaţie pozitivă între căldura maternă şi reuşita şcolară a fetelor, iar o anchetă comparativă [Dornbush şi Wood, 1989] arată că stilul „autorizat" poate fi profitabil pentru rezultatele şcolare ale copiilor negri şi ale celor de origine spaniolă, dar se dovedeşte ineficient în cazul copiilor de origine asiatică, „sensibili" mai degrabă la stilul pe care Baumrind l-a numit autoritar.

Dacă autoritatea parentală pare indispensabilă unei şcolarităţi reuşite, se pune, în continuare, problema *modului* în care este ea exercitată: apelînd la tehnici de impunere a puterii, la sancţiuni care pot merge de la pedepse uşoare la maltratare, sau, dimpotrivă, la tehnici cu bază afectivă şi la legitimarea ei (autorităţii) prin explicaţii şi dialog. Sintezele lui J.-Cl. Forquin [1982] relevă insistenţa cu care autorii pledează pentru tehnicile care mobilizează afecţiunea şi raţionamentul, facilitînd interiorizarea normelor şi construirea unei motivaţii interioare pentru reuşită.

Rezumînd concluziile cercetărilor echipei de la Mons, J.-P. Pourtois şi H. Desmet [1991] indică o serie de factori materni (de comportament, atitudinali şi de personalitate) care favorizează pe termen scurt dezvoltarea copilului (D) şi adaptarea lui şcolară (AS), influenţa lor fiind uneori asociată unui mediu social favorabil în care este integrat copilul (MS). *Comportamentul* (stilul educativ al) mamei este favorabil atunci cînd ea manifestă conduite proactive care ţin seama de capacităţile copilului (D/AS/MS), recurge la conduite reactive care facilitează învăţarea atunci cînd copilul întîmpină dificultăţi (D/AS/MS), exprimă puţine sentimente de anxietate (D/AS/MS), furnizează puţine informaţii copilului (D/AS/MS), stimulează gîndirea copilului (D/AS/MS), întăreşte pozitiv (D/AS/MS), arată puţine stări negative faţă de copil (D/AS/MS), atribuie o semnificaţie mai precisă răspunsului copilului şi/sau o mai mare stimă faţă de el (D/AS), exprimă cu mai multă uşurinţă o stare dezagreabilă care rezultă din activitate (D), pretinde şi/sau oferă o justificare şi/sau o explicaţie pentru răspunsul copilului (D/MS), lasă copilului iniţiativa în timpul activităţilor de învăţare (AS), furnizează copilului standarde de performanţă (AS), utilizează puţine *feed-back*-uri corective (AS). *Atitudinile* mamei stimulează dezvoltarea şi adaptarea şcolară atunci cînd ea manifestă toleranţă (D/AS/MS), menţine o distanţă suficientă în relaţiile cu copilul (D/MS), manifestă o încredere prudentă în posibilităţile acestuia (D), recunoaşte şi respectă prezenţa lui (AS/MS). Din punctul de vedere al *factorilor de personalitate*, o mare stabilitate emoţională (D/AS/MS) şi un bun control al stărilor emotive (D), posibilităţi intelectuale superioare (D/AS/MS), o bună adaptare la mediul familial (D/MS), perseverenţa şi energia (AS) materne au importanţă. Pe termen lung, investigaţia cantitativă arată că influenţa acestor factori se resimte, de asemenea, în lungimea traseului şcolar al copilului; investigaţia

calitativă (pe baza unor istorii ale vieţii culese de la copii pornind de la „parola" : „Povesteşte istoria ta şcolară") indică o pondere semnificativă a altor factori : comportamentele şi atitudinile paterne, caracteristicile interacţionale şi dinamice ale sistemului familial în întregul său, traiectoria familială (mobilitatea intergeneraţională). Aceste ultime observaţii confirmă concluziile unor cercetări mai vechi [Gilly, 1969] care evidenţiază importanţa tipului de interacţiune familială, respectiv a acordului/dezacordului între părinţi cu privire la şcolaritatea copilului : eşecul şcolar pare să vină de la sine în cazurile în care există un nivel înalt al dezacordului între stilurile educative parentale.

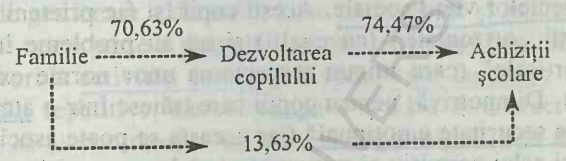
Orice concluzie tranşantă cu privire la acest subiect este riscantă. Cu atît mai mult cu cît stilul educativ al familiei nu influenţează prin el însuşi reuşita. Aceasta din urmă este produsul unui complex de factori, între care raportul dintre stilul familiei şi stilul şcolii (cadrului didactic). Bernstein [1975, 1978] insistă asupra acestui subiect, atunci cînd analizează raportul dintre codurile familiale şi codurile şcolare, şi nu este singurul care o face. Dacă este adevărat că, indiferent de stilul cadrului didactic, copiii proveniţi din familii cu un stil „coeziv", similar celui „autorizat" al lui Baumrind, obţin rezultatele cele mai bune, la fel de adevărat este că, pentru orice copil, cu cît este mai mare distanţa dintre stilul şcolii şi stilul familiei, cu atît notele şcolare sînt mai mici [Hansen, 1986]. Atitudinile şi performanţele şcolare ale adolescenţilor sînt dependente *în acelaşi timp* de structurile familiale şi de cele şcolare : dacă definim ca „democratice" structurile care permit copilului un grad înalt de participare la luarea deciziilor, este incontestabil că modelele familiale şi şcolare democratice măresc gradul de autonomie de care dau dovadă adolescenţii, corelîndu-se cu atitudini pozitive faţă de şcoală şi cu un traseu şcolar mai lung. Totuşi (contrar opiniilor lui Bernstein) structurile şcolare democratice par să aibă efecte mai mari asupra copiilor proveniţi din familii cu un stil mai puţin participativ [Epstein, 1983].

Concluzii similare formulează B. Lahire [1995], care încearcă să surprindă modul particular, singular de articulare a diferitelor componente ale procesului educativ în conceptul *configuraţie familială* : în interiorul aceleiaşi structuri sociale obiective (clasele populare), fiecare familie reprezintă o „configuraţie singulară" a unor trăsături generale ; din analiza celor 26 de configuraţii familiale construite de tînărul profesor al universităţii lyoneze, rezultă că reuşita sau eşecul copiilor în activitatea şcolară sînt determinate nu de apartenenţa familiei la o categorie statistică (obiectivă), ci de particularităţile acestei configuraţii :

> Dacă familia şi şcoala pot fi considerate ca reţele de interdependenţă structurate în forme de relaţii sociale specifice, atunci *„eşecul" şi „reuşita" şcolare pot fi înţelese ca rezultate ale unei contradicţii mai mici sau mai mari, ale unui grad*

mai mic sau mai mare de disonanță sau de consonanță a formelor de relații sociale ce caracterizează cele două rețele de interdependență [s.n., E.S]. În loc să privilegieze cutare sau cutare aspect al socializării familiale și să stabilească corelații factor cu factor, efortul nostru va consta în a descrie și a analiza configurații singulare, combinații specifice ale trăsăturilor generale. Am reținut ca pertinente pentru descrierea configurațiilor familiale următoarele cinci teme: formele familiale ale culturii scrise, condițiile și dispozițiile economice, ordinea morală domestică, formele de exercitare a autorității familiale și modurile familiale de investiție pedagogică [Lahire, 1995: 18].

Ceea ce se poate afirma cu certitudine este că mediul familial are o importanță considerabilă în dezvoltarea copilului și în reușita sa școlară. Pourtois (1981) încearcă să exprime matematic aceasta în schema următoare:



Legendă: % din varianță explicată
→ sens al relației de influență (model al pistelor cauzale)

Sursa: Pourtois și Desmet, 1989: 242.

Evaluînd, așa cum am văzut mai devreme, mediul familial prin caracteristici culturale și sociale (Q.I. al mamei, trăsăturile de personalitate ale acesteia, adaptarea sa socială și familială, atitudinile sale educative) și prin stilul educativ (caracteristici ale interacțiunilor educative mamă-copil), el afirmă că familia (mama, de fapt) este responsabilă direct de 70,63% din variația în dezvoltarea intelectuală a copilului de 7 ani și de 13, 63% din variația achizițiilor școlare; impactul asupra performanțelor școlare este, însă, în realitate, mult mai mare, întrucît el se exercită și indirect.

5.6. Stiluri educative ale familiei și integrare socială

Prin „integrare socială" înțelegem, în contextul analizei de față, situația în care un individ oarecare se manifestă ca membru al unei colectivități, fiind capabil să participe la viața acesteia, să recepteze și să prelucreze informația specifică, să comunice printr-un sistem simbolic împărtășit de toți, să ocupe poziții și să-și asume roluri legitime... Este evident că integrarea într-o colectivitate presupune un nivel corespunzător al dezvoltării cognitive (cunoștințe, scheme de percepție și de gîndire, coduri de comu-

nicare) şi al abilităţilor motrice (*hexis corporal*, în termenii lui Bourdieu). În măsura în care favorizează această dezvoltare, un stil educativ sau altul favorizează implicit integrarea socială.

Integrarea socială presupune totodată şi o anume implicare emoţională a individului: încredere, sentiment de securitate, posibilitate de a conserva respectul de sine şi respectul celorlalţi. Studiile [a se vedea sinteza realizată de Saxton, 1990] indică o corelaţie înaltă între stilurile educative parentale şi dezvoltarea afectivă, cu alte cuvinte între stilurile educative şi integrare. Un stil (climat) caracterizat printr-un grad înalt de acceptare, de afecţiune şi înţelegere a copilului mic de către persoana care îl îngrijeşte (indiferent dacă persoana respectivă este mama, tatăl sau altcineva) favorizează dezvoltarea însuşirilor enumerate mai sus şi, implicit, disponibilitatea copilului de a face faţă exigenţelor vieţii sociale. Aceşti copii îşi fac prieteni şi întreţin cu uşurinţă relaţii „orizontale" (cu egalii) şi nu au probleme în a face faţă relaţiilor „verticale" (care impun respectarea unor norme exterioare şi a unor ierarhii). Dimpotrivă, pentru copiii care trăiesc într-o atmosferă familială lipsită de securitate emoţională (iar aceasta se poate asocia atît stilului autoritar, cît şi celui permisiv şi supraprotector) lumea socială apare ca instabilă, periculoasă şi greu de controlat; ei manifestă puţină încredere în ceilalţi, au dificultăţi în a-şi face prieteni şi, mai ales, se simt incapabili să facă faţă solicitărilor unui mediu pe care îl percep ca ostil. Vîrsta critică pentru constituirea structurilor emoţionale pare să fie cuprinsă între zero şi cinci ani.

Dispunem de puţine anchete care să coreleze *direct* stilurile educative parentale cu devianţa comportamentală sau cu delincvenţa (înţelese ca manifestări/consecinţe ale unui grad scăzut de integrare). În cele mai multe cazuri, relaţia este mediată de variabile mai uşor de pus în evidenţă şi de măsurat: structuri familiale „disimetrice", conflicte şi violenţe conjugale asociate aproape totdeauna cu conflicte între părinţi şi copii şi cu maltratarea acestora din urmă, divorţ etc. [Durning, 1995]. Totuşi, stilul educativ al fiecăruia dintre părinţi şi al familiei ca unitate educativă poate explica distribuţia diferenţiată a criminalităţii (delincvenţei) juvenile. Joan Mc Cord [1994] demonstrează că fenomenul criminalităţii este corelat cu limite ale „competenţei materne" (variabilă care se referă la disciplina mamei, la încrederea ei în sine, la afecţiunea pentru copil şi la exercitarea rolului matern), cu un nivel scăzut al aşteptărilor familiale (care vizează controlul matern, supervizarea parentală şi nivelul exigenţelor parentale), cu formele brutale (violente) de manifestare a autorităţii paterne. Dimensiunea afectivă a relaţiei mamă-copil are o importanţă notabilă: mamele copiilor delincvenţi manifestă mai frecvent atitudini de respingere/ostilitate faţă de aceştia; absenţa afecţiunii pare să-i afecteze mai mult pe băieţi. Cercetătoarea americană conchide:

Cînd avem în vedere impactul educației copiilor asupra personalității lor sîntem interesați adesea de structura familiei: credința conform căreia copiii au nevoie de doi părinți a generat confuzie în lucrările cu privire la rolurile parentale și la impactul lor. Studiul nostru sugerează că *modul în care părinții se comportă este mai important decît faptul de a locui sau nu cu copiii lor* [s. n., E. S.]. Modul în care copilul percepe părintele de același sex se poate dovedi un model puternic în procesul de învățare a modalităților de acțiune. Dacă este cazul, copiii ai căror părinți sînt absenți pot fi învățați cum să se comporte prin intermediul unor descrieri fictive ale comportamentului parental [Mc Cord, 1994: 89].

Mai multe studii pun în evidență existența unei corelații între conduitele delincvente și un nivel scăzut al coeziunii familiale (familii „dezangajate", conform scalei de evaluare clinică a lui Olson[1]). Membrii acestor familii au o modalitate de gestionare a duratelor centrată pe nevoi și aspirații personale, petrec cea mai mare parte a timpului în afara spațiului familial și nu participă decît rareori la activități comune ale membrilor familiei; riturile familiale – activități repetitive, stereotipe, care îi aduc în contact pe membri, impunîndu-le să-și coordoneze conduitele după reguli mai mult sau mai puțin constante și acceptate de toți și care întreține și întăresc sentimentul apartenenței – sînt absente; gradul de angajare în activități comune este minim, iar întîlnirile membrilor transformă familia în „teatrul" unor tensiuni, neînțelegeri, respingeri, conflicte greu de conciliat. Delincvența juvenilă poate să apară, în aceste cazuri, ca „o ultimă tentativă [a adolescentului] de a-i apropia pe membrii în jurul unei cauze comune sau în ajutorul acordat celui aflat în impas" [Morval și Biron, 1994: 102]. Delincvența se asociază, în egală măsură, unui nivel scăzut de adaptabilitate caracteristic familiilor „rigide" (identificate, ca și familiile „dezangajate", conform scalei de evaluare clinică a lui Olson) care nu găsesc resurse interne pentru a construi un nou echilibru; atunci cînd se confruntă cu o problemă oarecare, ele au tendința de a rigidiza structurile existente (poziții, roluri, reguli) și de a întări controlul coercitiv [Morval și Biron, 1994].

Ca și în cazul dezvoltării cognitive, al normei de internalitate sau al reușitei școlare, nu se poate furniza o „rețetă" simplă și exactă a familiei „bune" din punctul de vedere al raportului dintre stilurile educative și integrare socială: „ingredientele" sînt foarte numeroase și variate calitativ (conduitele permisive și cele autoritare se combină), iar „cantitățile" optime în care trebuie folosite rezultă totdeauna dintr-un „calcul" al proporțiilor care trebuie adecvat situației particulare în care se află actorii.

1. Detalii cu privire la modelul olsonian sînt furnizate în capitolul șase al acestei lucrări, paragraful 6.4.

Capitolul 6

Agenţi ai educaţiei familiale

Poate că nici un stereotip nu este mai puternic decît acela conform căruia sarcina creşterii şi educaţiei copiilor revine în mod natural mamei. Este, oare, mama principalul – dacă nu chiar singurul – agent legitim şi real al educaţiei în familiile contemporane?

6.1. De la apologia la blamarea figurii materne

Rolul educativ al mamei a constituit multă vreme tema privilegiată a studiilor privind dezvoltarea copilului şi integrarea sa socială. Plasată sub „umbrela" teoretică a psihanalizei şi a funcţionalismului structuralist/sistemic parsonsian, cercetarea empirică nord-americană – aflată parcă în permanenţă cu un pas înaintea celei europene – a impus, în anii 1950-1960, ca universal modelul familiei nucleare izolate, structurate pe axa instrumental (masculin)/expresiv (feminin). Cu alte cuvinte, a fost acreditată ca universală o segregaţie netă a rolurilor: bărbatul exercită o activitate profesională extradomestică, fiind cel care asigură resursele economice ale grupului familial, în timp ce „specialitatea" femeii o constituie activităţile domestice, între care creşterea şi educaţia copiilor. Maternitatea a fost transformată într-un cult, iar femeia-mamă glorificată. În 1968, L. Benson constata că numărul studiilor consacrate relaţiei mamă-copil era în S.U.A. de aproape 15 ori mai mare decît cel al studiilor consacrate relaţiei tată-copil [cf. Bell, 1979]. Literatura europeană urmează acelaşi model: mediul educativ familial a fost şi continuă să fie definit, în cele mai multe cercetări empirice, în exclusivitate prin indicatori materni:

> Toate studiile actuale concură la a pune în evidenţă importanţa extremă a *mediului familial* asupra dezvoltării copilului. Numeroase variabile sînt astăzi recunoscute ca fiind determinanţi care acţionează puternic asupra „înfloririi" intelectuale în copilăria mică. Aceste variabile puse în evidenţă la ora actuală sînt: Q.I. al *mamei*, atitudinile *sale* educative, trăsăturile *sale* de personalitate, com-

portamentele *sale* educative, stilul *său* interacțional, sintaxa *sa* etc. [s.n., E.S.] [Pourtois și Desmet, 1989: 244].

Relația mamă-copil a fost transformată în „cheie" a înțelegerii procesului de umanizare și socializare a copilului. Mama devine, dacă nu al doilea Dumnezeu, măcar instrumentul prin care acesta trasează destinul copilului: întreaga dezvoltare intelectuală și emoțională a acestuia, reușita sa școlară, integrarea sa socială ..., totul este pus pe seama relației precoce cu mama care este considerată o prezență indispensabilă și de neînlocuit [o sinteză a studiilor prezintă, în literatura românească, Dimitriu, 1973]. Pe această bază, au fost elaborate portrete-robot ale mamei „bune", capabile să asigure dezvoltarea psiho-socială optimă a copilului său; am dezvoltat acest subiect în capitolele precedente.

Multe din studiile în cauză își construiesc argumentația pe postulatul conform căruia sentimentul matern are, spre deosebire de cel patern, un fundament natural-biologic. În funcție de condițiile social-istorice și de pozițiile teoretice și ideologice, autorii gîndesc maternitatea ca *maternitate-feminitate*, respectiv ca expresie a capacității *naturale și general feminine* de a iubi, de a manifesta disponibilitate, solicitudine, generozitate și dăruire (sacrificiu) de sine, ori ca *maternitate-creație*, expresie a unor însușiri naturale deosebite sau/și a unei relații privilegiate cu divinitatea[1].

Probabil că studiul de sinteză publicat de Caplan, Hall și McCorquodale în 1985 indică cel mai bine capcana în care a căzut cercetarea empirică privind influența raporturilor mamă-copil asupra dezvoltării psihice și integrării sociale a acestuia din urmă: pe baza lecturii principalelor reviste de specialitate, cei trei elaborează o lungă listă de tulburări psihice și comportamentale ale copilului, imputate de cercetători unor variabile materne. De la imaginea mitică a mamei care asigură bunăstarea copilului său s-a alunecat pe nesimțite către o imagine a mamei culpabile de toate relele care i se pot întîmpla acestuia.

Criticile, din ce în ce mai vehemente, la care sînt supuse aceste studii arată că ceea ce li se poate reproșa autorilor lor este faptul de a „uita": (1) că interesul științific pentru educația familială s-a dezvoltat într-un context

1. Contrar acestor stereotipuri, cercetările recente susțin teza unei construcții sociale a maternității: atașamentul mamă-copil poate avea premise biologice, încă neelucidate, dar are cu certitudine o istorie, constituindu-se progresiv și diferențiat în funcție de condițiile apariției și înaintării sarcinii (atașament pre-natal), ale nașterii (atașament neo-natal), ale alăptării și îngrijirii (atașament post-natal) [Espinoza și Le Camus, 1991]. Pe această bază, este posibilă elaborarea unui model *de construire* a atașamentului printr-o relație pozitivă precoce și de lungă durată cu mama naturală sau cu alte persoane.

istoric particular (asupra căruia vom insista în primul paragraf al capitolului următor) şi într-un context ştiinţific particular (de maximă popularitate a psihanalizei); (2) că relaţia în cauză apare ca importantă datorită prezenţei masive a mamei lîngă copil; caracteristicile multor societăţi contemporane diminuează frecvenţa contactelor copilului cu alţi membri ai familiei (tată, bunici ş.a.), contacte care s-ar putea dovedi tot atît de importante [Olweus, citat de Durning, 1995]; (3) că importanţa relaţiei mamă-copil este mai uşor de surprins, datorită faptului că mamele sînt mai accesibile cercetătorului, mai dispuse să completeze chestionare şi să răspundă unor interviuri pe teme legate de copil, să-şi povestească viaţa ori să participe la activităţi experimentale; aşa cum sesizează J. Mc Cord [citată de Durning, 1995], cu cît o dimensiune este mai accesibilă, cu atît şansele ca ea să apară într-o corelaţie sînt mai mari; (4) că relaţia mamă-copil nu se desfăşoară ca relaţie izolată; tradiţia parsonsiană ne furnizează un principiu metodologic adesea uitat: familia poate fi descompusă în subsisteme care se întrepătrund, iar fiecare dintre membrii acestor subsisteme întreţin numeroase relaţii cu exteriorul; aşa stînd lucrurile, relaţia mamă-copil este modelată de celelalte subsisteme familiale (cuplul conjugal, fratria, grupul de vîrstă/sex) şi de diferitele sisteme sociale la care participă cei doi parteneri (grupuri profesionale, grupuri şcolare, *peer groups* ş.a.), astfel încît

> [...] la ora actuală, este evident că înţelegerea genezei raporturilor cu celălalt impune studiul relaţiilor copilului cu întreaga varietate a partenerilor săi: tatăl, bunicii, fraţii şi surorile, adulţii familiari şi prietenii, tovarăşii de joacă au cu toţii funcţii importante şi diferite [Espinoza şi Le Camus, 1991: 76].

Ne putem întreba, de asemenea, odată cu M. Segalen [1996: 159], dacă a vorbi aproape exclusiv despre importanţa raporturilor precoce mamă-copil nu face parte dintr-un discurs ideologic subtil legat de politicile pro-natalište, anti-şomaj şi anti-criză. Femeia care este convinsă de faptul că este de neînlocuit pentru copilul său şi se dedică creşterii lui poate părea multora o soluţie mai puţin costisitoare decît altele pentru numeroase probleme actuale: ea renunţă mai uşor la profesie, diminuînd, astfel, presiunea asupra pieţei muncii, poate fi convinsă mai uşor să aibă numărul de copii pe care societatea (agenţii deciziei politice) îl consideră optim, se decide mai greu să intenteze o acţiune de divorţ etc.

În sfîrşit, putem reţine avertismentul unor reprezentante ale teoriilor feministe ale anilor 1960-1970 [a se vedea sintezele realizate de Brière, 1987; Descarries şi Corbeil, 1991] asupra existenţei unei concepţii nerecunoscute a *maternităţii-sclavaj* – produs al unor raporturi inegalitare şi inechitabile între sexe şi al unei etici asimetrice a datoriei familiale care fac

ca maternitatea să reprezinte o formă de alienare a femeii; din această perspectivă, studiile care insistă excusiv asupra rolului matern ar reprezenta o întărire a atitudinilor care menţin femeia pe o poziţie de neputinţă şi inferioritate.

Cu toate că sînt formulate de pe poziţii teoretice şi ideologice foarte diferite, toate aceste critici sugerează: (1) nevoia de a depăşi nivelul analitic al relaţiilor mamă-copil şi de a studia raporturile educative ale copilului cu tatăl şi cu ceilalţi membri ai familiei; (2) nevoia de a analiza sistemul familial în calitate de *unitate* educativă; (3) nevoia de a studia modul în care familia „cerne" influenţa celorlalte grupuri în care intră copilul.

6.2. Tatăl – agent al educaţiei

Evoluţia modelelor familiale şi popularitatea mare şi prelungită a tezelor psihanalizei sînt invocate de obicei pentru a explica lipsa de interes a cercetătorilor faţă de rolul patern în educaţia copiilor. Pînă de curînd, cu excepţia unor curente etnologice care au încercat fie să confirme, fie să infirme existenţa complexului Oedip în modelele culturale ale diferitelor populaţii [a se vedea Erny, 1991], puţine studii au avut ca obiect legătura dintre tată şi copil. „Descoperirea" paternităţii de către cunoaşterea ştiinţifică s-a produs abia în anii 1960. Problema a fost formulată mai întîi în termenii *absenţei* tatălui: explozia ratelor divorţialităţii şi prioritatea maternă în încredinţarea copilului, creşterea numărului copiilor născuţi în afara instituţiei căsătoriei, ca şi numărul mare al femeilor care se recăsătoresc sau aleg varianta coabitării cu un bărbat care nu este tatăl natural al copiilor lor i-au condus pe psihologi, sociologi, jurişti, lucrători sociali către noi piste de cercetare, cum sînt fenomenul „deprivării paterne" în familiile monoparentale şi cel al „inflaţiei" de taţi în familiile reconstituite. Potrivit investigaţiilor lui Durning [1995], abia după anii 1970 şi în special după apariţia, în 1975, a lucrării *Inside the Family* a lui D. Kantor şi W. Lehr, implicaţiile *prezenţei* tatălui a atras atenţia specialiştilor; în literatura ştiinţifică europeană această temă este abordată doar de la sfîrşitul anilor 1980 [pentru o bibliografie referitoare la tema paternităţii, a se vedea studiile de sinteză ale lui Dulac, 1993; Durning, 1995; Ricks, 1985; de asemenea, numerele speciale *Fatherhood* ale revistei *Journal of Family Issues*, 1993 şi 1994].

6.2.1. Evoluții istorice ale paternității

Paternitatea „este una dintre achizițiile culturale ale protoistoriei, a cărei origine a devenit apoi atît de confuză, încît s-a putut crede că este înrădăcinată în conștiința umană dintr-un trecut imemorabil" [Dupuis, 1987: 261]. Istoricii [Ariès, 1968; Duby, 1981] leagă această „descoperire", cum o numește Durning [1995], de apariția exogamiei și a familiei conjugale. Dezvoltarea sentimentului copilăriei și al familiei pare a fi determinat modificări în valorizarea și definiția paternității.

Modelul tatălui autoritar – impus de tradiția funcționalistă ca universal – pare să fi avut o durată istorică relativ scurtă și este departe de a prezenta o imagine a tatălui care să corespundă realității zilelor noastre. Istoricii sînt de părere că organizarea familială de acest tip apare ca formă normală relativ tîrziu: Ariès [1968] plasează acest proces în Europa Occidentală a secolelor al XII-lea și al XIII-lea. După toate aparențele, autoritatea paternă a atins apogeul în lumea burgheză a secolului trecut, secol a cărui iconografie prezintă imaginea tatălui care ridică în brațe copilul sub privirile mamei și ale celorlalți membri ai familiei [Menard, 1990]: relația tată-copil este reprezentată ca nucleul în jurul căruia se încheagă unitatea familiei. Așa cum remarcă M. Segalen [1996], familia burgheză face din copilul educat un capital: ea are mai puțini copii, dar mai sănătoși și mai bine educați, capabili să valorifice investiția parentală (paternă) și să aducă familiei un profit material sau/și simbolic. Dacă detaliile cotidiene sînt lăsate în sarcina mamei, secondată de un personal specializat alcătuit din guvernante și preceptori, tatăl, în calitate de „cap de familie", este cel care trasează liniile orientative generale ale activității educative, dat fiind că acestea fac parte integrantă din organizarea și funcționarea unității familiale. În mediul burghez, strategiile de reproducție biologică și strategiile educative se articulează cu strategiile de reproducție socială.

Paternitatea este redefinită și în familiile muncitorești, dar în cu totul altă manieră: lipsiți de un patrimoniu care să poată fi valorificat și transmis, bărbații fac din copil, din conceperea sa, un „spațiu" de manifestare (unicul!) al puterii. În aceste familii, „în afara sarcinilor, femeile nu au altceva de dăruit bărbaților, care nu au alte mijloace de a-și dovedi puterea [...] În joc este nu atît copilul, cît conceperea sa" [Pétonnet, 1979: 92]. Paternitatea se definește aici prin numărul de copii, în special de sex masculin, care pot fi concepuți, iar nu printr-un raport educativ. Tranziția de la modelul cultural rural la cel urban ridică probleme în ceea ce privește strategiile educative; mediul muncitoresc al secolului trecut pare a fi fost caracterizat printr-o „familie fără strategie" [Segalen, 1996: 162].

Pe de altă parte, istoria, științele juridice și cele sociologice observă că, începînd din secolul al XIX-lea, autoritatea paternă a fost sistematic slăbită, cel puțin în clasele mijlocii și populare. O sinteză a studiilor referitoare la această temă i-a permis lui R.A. Fein [1978] să avanseze ipoteza unei evoluții a atitudinilor parentale de la perspectiva tradițională, tipică anilor 1940 și 1950, conform căreia tatăl se ocupă de copiii săi ocupîndu-se de succesul profesional personal, rolul său de părinte constînd în a asigura un nivel corespunzător al veniturilor și un statut social, la *perspectiva în emergență*, bazată pe postulatul că bărbații sînt, din punctul de vedere al „naturii" lor, tot atît de capabili ca și femeile să se implice activ în tot ce ține de îngrijirea și educația copilului, singurele comportamente care îi rămîn inaccesibile fiind purtarea sarcinii și alăptarea. O astfel de implicare este utilă funcționării familiei ca întreg, dar și bărbatului însuși: acordînd îngrijiri copilului, el poate obține un profit în planul bunăstării personale, dat fiind că relația cu copilul îi oferă resurse afective importante. Expresia *noul tată*, tot mai frecventă în literatura psihologică, rezumă această nouă atitudine paternă:

> Valorizarea sentimentului patern se caracterizează printr-o puternică investire emoțională a bărbatului în sarcina partenerei sale, cu un interes activ pentru făt și acompanierea mamei pe parcursul procesului de naștere. Nașterea și primele mișcări ale copilului generează un *„coup de foudre"* care pecetluiește atașamentul afectiv al tatălui față de copilul său, băiat sau fată. Legătura se întărește apoi prin participarea activă a tatălui la îngrijirile acordate copilului și la treburile domestice în perioada post-natală [...] *Noii tați* [s.n., E.S.] atribuie o foarte mare valoare relației conjugale și sentimentelor care o însoțesc. Astfel, atașamentul față de copii, fără excepție, pare direct legat de calitatea relației cu partenera [...]. Totuși, ei apreciază foarte mult gratificațiile pe care le obțin din partea fiului sau fiicei. Pentru a-și putea exercita rolul patern în dimensiunile sale afective, ei aleg varianta menținerii unei tensiuni inevitabile între exigențele vieții familiale și cele ale mediului profesional. [...] Este încă prea devreme să considerăm această reînnoire a conștiinței paterne ca un val cultural care se revarsă peste Occident. Studiul său sistematic se află abia la început, lăsînd un mare număr de probleme în suspensie: în afara celor care privesc frecvența și intensitatea atașamentului patern, rămîn de cercetat sistematic modul în care acest atașament se naște și se dezvoltă de-a lungul întregii vieți, care sînt raporturile sale cu relațiile conjugale, cu experiențele familiale anterioare ale fiecăruia dintre parteneri, modul în care variază sau nu în funcție de categoriile socio-economice, legăturile sale cu politicile sociale, cu obișnuințele lumii muncii, cu instituțiile școlare [Gauthier, 1987: 77-78].

Teza unei legături în mod natural – deci implacabil – mai slabe între copil și tată este abandonată. „Copiii se pot simți legați de tați așa cum se simt [legați] de mame, dacă tatăl petrece suficient timp cu ei și le acordă

suficientă îngrijire [*nurture*] şi atenţie" scrie Lloyd Saxton [1990: 338], fundamentîndu-şi afirmaţia pe studiile americane ale ultimelor decenii. Unele studii insistă asupra efectelor prezenţei precoce (pre-natale, neo-natale şi post-natale) a tatălui care acordă suport moral mamei încă din timpul sarcinii, asistă din ce în ce mai frecvent la naştere şi participă la îngrijirea noului născut [Espinoza şi Le Camus, 1991]. Calitatea relaţiilor tată-copil reprezintă un factor critic în raport cu dezvoltarea fizică, intelectuală, emoţională şi socială a copilului: influenţa variabilelor paterne se exercită atît direct, cît şi indirect, prin intermediul coeziunii şi armoniei familiale [Saxton, 1990].

A doua jumătate a secolului XX reprezintă şi în opinia lui Fr. de Singly [1996a] o nouă etapă în evoluţia familiei moderne, caracterizată prin faptul că diferenţierea feminin/masculin nu mai urmează axa afectivitate/autoritate, iar autoritatea paternă este destabilizată progresiv. Are loc o „revoluţie" în raporturile tatălui cu copilul, raporturi care se subsumează din ce în ce mai puţin unei logici statutare şi din ce în ce mai mult unei logici relaţional-afective. Metafora „tatălui-cal" care apare în literatura pentru copii exprimă bine aceste raporturi: cel puţin din cînd în cînd (în timpul jocurilor comune sau al altor activităţi, cum este, de pildă, utilizarea ordinatorului), tată şi copilul sînt egali, se supun aceloraşi reguli; mai mult, nu tată este cel care formulează şi care cunoaşte cel mai bine regulile jocului: jocul de-a „tată-cal" este solicitat şi condus de copil, iar în faţa computerului, copilul, mai bun cunoscător al limbii engleze în care sînt redactate instrucţiunile şi mai puţin intimidat de riscurile erorii, este mai stăpîn pe situaţie.

6.2.2. O criză contemporană a autorităţii paterne?

Pentru a explica această schimbare în domeniul paternităţii se apelează în mod obişnuit la ipoteze de ordin economic, juridic, politic, şcolar.

Transformările economice, care separă spaţiul activităţii remunerate paterne de spaţiul domestic, concurenţa de pe piaţa muncii, care impune maximum de dăruire personală celui ce a avut şansa găsirii unui loc de muncă, creşterea costului vieţii asociată societăţii de consum limitează tot mai mult rolul tatălui la acela de aducător de venituri, luîndu-i posibilitatea de a controla efectiv viaţa internă a grupului. Acest „privilegiu" revine, de acum, mamei, iar relaţia tată-copil este supusă medierii materne [de Singly, 1996a].

Pe de altă parte, domeniul juridic marchează în anii 1980 sfîrşitul erei autorităţii paterne şi începutul celei a autorităţii parentale [Menard, 1990]

şi introduce conceptele „interes al copilului" şi „drepturi ale copilului", acestea din urmă cuprinzînd inclusiv dreptul de a pune în discuţie modul de exercitare a drepturilor şi obligaţiilor parentale, respectiv modul în care părinţii acţionează „în interesul copilului". Legislaţia şi practicile judiciare de încredinţare a minorului care generalizează dreptul mamei de a creşte copilul – chiar dacă un astfel de drept poate fi interpretat ca o consfinţire a statutului domestic feminin inferior şi inferiorizant şi ca un drept al tatălui de a se dedica unor activităţi mai bine valorizate (profesionale) şi de „a-şi reface viaţa" [Bawin-Legros, 1988; Segalen, 1996] – fragilizează şi mai mult poziţia paternă: mai mult decît în cazul familiei complete, tatăl divorţat intră în contact cu copilul prin intermediul mamei, care are dreptul de control asupra relaţiei lor:

> Tatăl apare ca stîlpul slab al scenei familiale. Legătura mamă-copil rezistă mai bine distorsiunilor acestor familii cu geometrie variabilă. [...] În noul sistem familial, tatăl este cel vulnerabil [...], la primul „scurt-circuit" în cuplu, el „sare" ori, în cel mai bun caz, devine un tată „cu normă incompletă", foarte parţială [Sullerot, 1988: 145].

Simultan, statul intervine în viaţa familiei prin intermediul diferiţilor săi specialişti (legislatori, medici, cadre didactice, lucrători sociali) şi restrînge numărul domeniilor de decizie paternă [Knibiehler, 1988].

Dacă evoluţiile economice, juridice şi politice determină direct limitarea autorităţii masculine în raport cu cea feminină şi numai indirect schimbările în raporturile intergeneraţionale, dezvoltarea sistemului şcolar acţionează direct asupra acestora din urmă. Mecanismul prin care se produce schimbarea nu mai este fragilizarea poziţiei paterne, ci întărirea poziţiei copilului. Capitalul şcolar reprezintă o componentă esenţială a valorii sociale a acestuia şi face ca dependenţa poziţiei sale de poziţia şi voinţa tatălui să se diminueze sensibil [de Singly, 1996a].

Totul pare să conducă către o *depaternizare* a societăţii contemporane. În ce măsură se poate susţine o astfel de teză? Problema comportă două aspecte: unul priveşte slăbirea autorităţii paterne; cel de-al doilea se referă l. slaba implicare a tatălui în creşterea şi educarea copilului, mai ales a celui care, în urma divorţului, a fost încredinţat mamei. Abordăm aici primul aspect; vom reveni mai tîrziu asupra celui de-al doilea. Aşadar, în ce măsură se confruntă societatea contemporană cu o criză de autoritate paternă?

Teza depaternizării prin dispariţia autorităţii parentale ar putea fi susţinută numai dacă s-ar dovedi în prealabil universalitatea modelului tatălui autoritar în jurul căruia se organizează grupul familial. Or, aşa cum am văzut, etnologia şi istoria pun în evidenţă poziţii diferite ale tatălui în dife-

rite societăţi şi dovedesc că modelul tatălui pe care societatea occidentală l-a mitizat „ca sursă originară şi imuabilă a oricărei puteri, a oricărei înţelepciuni, ca şef al familiei sale şi stîlp al cetăţii sale" [Knibiehler, 1987 : 344] nu este altceva decît un stereotip rezultat din generalizarea modelului familiei burgheze a secolului trecut. Cunoaşterea ştiinţifică nu este străină de impunerea acestui stereotip. Concluziile anchetelor sociologice privind distribuţia puterii în cuplul conjugal – anchete care evidenţiază complexitatea fenomenului [pentru o sinteză a literaturii americane în domeniu, a se vedea Scanzoni şi Scanzoni, 1988], identificînd o autoritate masculină atunci cînd utilizează tehnici cantitative şi verbale (chestionarul) şi o distribuţie mult mai echilibrată atunci cînd utilizează tehnici calitative şi experimental-observaţionale [Turk şi Bell, 1972] – invită la mai multă fineţe în analiză.

Teza depaternizării ar putea fi, de asemenea, susţinută, dacă s-ar putea pune în evidenţă o contestare totală a autorităţii paterne (sau parentale) de către generaţiile tinere. Or, discursurile copiilor şi adolescenţilor dezvăluie faptul că, deşi refuză autoritatea normativă şi unilaterală, ei caută în părinţi „ancore", repere necesare pentru conservarea unui sentiment al stabilităţii şi securităţii [de Singly, 1996a] şi sînt departe de o astfel de contestare.

Opinia lui Fr. de Singly [1996a] potrivit căreia schimbările în definiţia paternităţii se corelează nu numai cu cele produse la nivelul structurilor sociale, ci şi cu cele care pot fi constatate la nivelul structurilor familiale şi la nivelul logicilor actorilor implicaţi este reprezentativă pentru un întreg curent de gîndire. Sociologul francez susţine, în acord cu numeroşi alţi autori [a se vedea, de pildă, sintezele realizate de Bell, 1979 ; Segalen, 1996], că *familia normativă* dobîndeşte progresiv o dimensiune *relaţională* care răspunde nevoii de construire a identităţii personale într-o societate individualistă ; fiecare dintre membrii unui cuplu (căsătorit sau nu din punct de vedere juridic) devine „revelatorul" sinelui celuilalt ; noul tip (relaţional) de relaţie conjugală se reflectă în raporturile fiecăruia dintre părinţi cu copiii, îndeosebi într-o „nouă manieră de a fi tată". Slăbirea autorităţii parentale este compensată printr-o creştere a încărcăturii afective a relaţiei adult-copil. În plus, nu este vorba despre o diminuare a respectului între generaţii, ci despre transformarea lui din respect unilateral în *respect reciproc*, din respect al vîrstei (normei) în *respect al persoanei (interacţiunii)*.

Corelînd rezultatele cercetărilor, s-ar putea spune că societatea contemporană repune în discuţie nu autoritatea paternă (parentală), ci resursele şi criteriile ei de legitimare, făcînd din afecţiunea, disponibilitatea, altruismul, sacrificiul etc. părinţilor resurse importante şi unul dintre criteriile esenţiale de legitimare a puterii lor. În consecinţă, în loc să deplîngem autoritatea pierdută, pare mai corect să salutăm naşterea unei *autorităţi afectuoase/afec-*

ţiuni autoritare, tipice acestui „apropiat distant" – pentru a utiliza expresia lui de Singly – care este tatăl contemporan. O autoritate care se obţine în mod cert cu un consum mai mare de timp şi de energie şi care este mai fragilă, putînd fi oricînd repusă în discuţie, dar care aduce, cu tot atîta certitudine, un profit personal important deţinătorului:

> Idealul unui grup unde fiecare să fie mai întîi el însuşi nu este suficient pentru a defini contururile familiei contemporane. Nu există un refuz al locurilor, poziţiilor, reperelor. Se refuză faptul ca ele să constituie unicul fundament al legăturilor dintre membrii familiei. Tatăl deţine autoritatea, aceasta este constitutivă poziţiei sale, dar el trebuie să fie, de asemenea, apropiat, arătînd astfel că nu se reduce la acest rol [de deţinător al autorităţii]. Logica relaţională se combină cu logica statutară, mai clasică. Funcţionarea societăţii face ca schimbarea să se realizeze mai ales prin retuşuri, prin modificarea dominantei [...]. Tatăl nu-şi părăseşte locul, el nu este un amic intim. El rămîne tată, interpretînd totodată o compoziţie [*petite musique*] personală. [...] Acest model se bazează pe condamnarea atitudinilor autoritare, pe valorizarea apropierii cvasi-orizontale. Această ştergere a autoritarismului nu face să dispară nevoia unei autorităţi, a unei autorităţi legitime. În calitate de co-responsabil de naşterea copilului, tatăl rămîne sursa legitimă a autorităţii [de Singly, 1996a: 198-199].

> A continua să manifeste autoritate, rămînînd apropiat, a continua să se investească profesional pentru a furniza resurse monetare, fiind în acelaşi timp disponibil, a alterna poziţia verticală şi poziţia orizontală, fără să privilegieze nici una..., acestea sînt exigenţele cărora bărbaţii – care trăiesc în cuplu sau separat – tind să li se supună pentru a deveni acest apropiat care ştie să fie în acelaşi timp distant şi care, prin aceasta, va ajuta [copilul] să crească [*Idem*: 208-209].

6.3. Rolul educativ al fratriei

Parsons şi Bales [1955] observau faptul că, în perioada post-oedipală (după ce copilul depăşeşte patru ani), universul social (familial) interiorizat cuprinde fratria. La prima vedere, acesta este primul sistem social organizat pe baze egalitare interiorizat de copil; identificarea cu grupul fraţilor contribuie la diminuarea dependenţei faţă de adult şi la dezvoltarea autonomiei. Autorii americani relevă, însă, faptul că fratria este internalizată ca sistem organizat pe axa instrumental-expresiv, dar şi pe axa puterii [pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Concluziile unor cercetări americane mai recente – citate de L. Saxton [1990] – se situează în continuarea observaţiilor formulate de Parsons şi Bales: fratria, care este, în aparenţă, un grup de similitudine, posedă, în majoritatea covîrşitoare a

cazurilor, o structură verticală, iar influenţa ei se situează mai aproape de aceea a grupului de adulţi decît de cea a grupurilor de egali.

Studiile arată că, în general, fraţii mai mari joacă un important rol educativ pe lîngă ceilalţi copii. Etnologii relatează despre practica cvasi-generalizată a utilizării copiilor mai mari ca ajutoare sau suplinitori ai adulţilor în activitatea de supraveghere şi de îngrijire a fraţilor mai mici (sarcină care este atribuită, de regulă, fetelor). La rîndul lor, psihologii şi sociologii observă că fraţii mai mari pot reprezenta modele de identificare mai influente decît părinţii şi că mijlocesc intrarea fraţilor mai mici în diferite medii sociale (grupuri de similitudine, mai ales) [Bell, 1979].

Într-o lucrare recentă, Viviane Isambert-Jamati pune în evidenţă rolul solidarităţii fraterne în reuşita şcolară şi socială. Utilizînd ca metodă analiza de conţinut tematică a corespondenţei familiale întreţinute, pe parcursul cîtorva zeci de ani (1841-1882), într-o reţea aparţinînd mediului de funcţionari publici francezi, care poate fi considerat, în opinia autoarei, ca o componentă a micii burghezii în ascensiune, fosta directoare a Departamentului de Ştiinţe ale Educaţiei al universităţii pariziene „René Descartes" (Paris V-Sorbonne) descrie un model de conduită a actorilor, bazat pe *teoria întrajutorării fraterne*. La nivelul populaţiei investigate, Isambert-Jamati identifică o viziune particulară asupra vieţii, transmisă prin educaţia familială, care constă în valorizarea unei anume securităţi sociale, a onorabilităţii şi a reputaţiei bazate pe competenţă şi conştiinciozitate profesională şi exprimate în standardul de viaţă. Alături de devotamentul total şi sacrificiul părinţilor, solidaritatea între fraţi şi între colaterali (cumnaţi, mătuşi, unchi) – care îmbracă formele cele mai diverse (ajutor material şi financiar, aviz asupra orientării şcolare, transfer al materialelor de studiu, corespondenţă ştiinţifică şi ajutor intelectual, susţinere morală) – reprezintă „secretul care le-a permis tuturor să parvină", utilizînd pentru aceasta mijloace absolut licite (efortul personal, asceza) [Isambert-Jamati, 1995 : 219]. Concluzia aceasta sugerează o reconsiderare a corelaţiilor statistice între talia fratriei şi reuşita şcolară, respectiv socială : este posibil ca reuşita superioară a copiilor proveniţi din familii puţin numeroase, pusă în evidenţă de anchetele statistice [a se vedea Durning, 1995 : 140-141], să nu reprezinte o consecinţă a taliei fratriei ; dimpotrivă, o fratrie şi o reţea de colaterali numeroase pot furniza, în contextul strategiilor familiale de identificare şi mobilizare a resurselor, un ansamblu de capitaluri foarte important. Condiţia esenţială pare a fi, aşa cum sugerează lucrarea lui Isambert-Jamati, transformarea solidarităţii într-un imperativ, într-o strategie familială.

Întrebarea este dacă logica solidarităţii fraterne se manifestă în societăţile actuale şi în ce categorii sociale. Apelul relativ frecvent la fraţii mai

mari în rezolvarea sarcinilor şcolare, identificat în rîndurile categoriilor populare [Lahire, 1993a şi 1995], pare să confirme această ipoteză. Totuşi, nu dispunem de nici o cercetare care să pună în evidenţă, în societăţile actuale, mobilizarea complexă a fraţilor în vederea atingerii unor obiective educative, realizată nu ca strategie parentală, ci ca strategie fraternă (care se manifestă în continuarea celei parentale, dar în absenţa oricărei intervenţii a părinţilor).

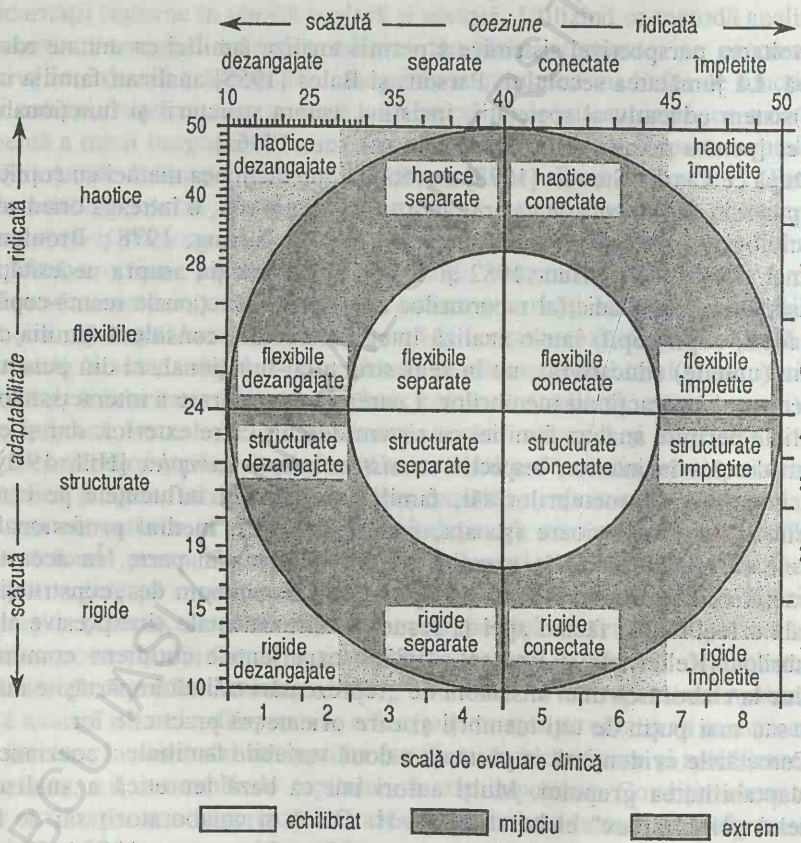
6.4. Familia ca unitate educativă caracterizată prin coeziune şi adaptabilitate

Dezvoltarea perspectivei sistemice a permis analiza familiei ca unitate educativă. La jumătatea secolului, Parsons şi Bales [1955] analizau familia ca (sub)sistem educativ al societăţii, insistînd asupra structurii şi funcţionalităţii ei [pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a].

După ce Clarke-Stewart [1978] a arătat că interacţiunea mamei cu copilul este puternic dependentă de natura raporturilor dintre soţi, o întreagă orientare a sociologiei interacţioniste americane [Lewis şi Feiring, 1978; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino, 1982 şi 1990] atrage atenţia asupra necesităţii depăşirii nivelului diadic (al raporturilor uni- sau bi-direcţionale mamă-copil, tată-copil, copil-copil) într-o analiză integratoare care consideră familia ca sistem (unitate) educativ(ă), nu în sens structural-funcţional, ci din punctul de vedere al interacţiunii membrilor. Luarea în considerare a interacţiunilor familiale permite analiza familiei ca sistem deschis către exterior, dar şi ca sistem deschis în interior, respectiv ca *sistem adaptiv complex* [Hill, 1971]. Prin interacţiunile membrilor săi, familia sintetizează influenţele pe care diferite instanţe exterioare (şcoala, grupul de egali, mediul profesional, reţelele de sociabilitate) le exercită asupra fiecăruia în parte. În aceaste interacţiuni, ea se manifestă ca un spaţiu relativ autonom de „construcţie socială a realităţii", făcînd apel la resursele instrumentale şi expresive ale membrilor [Kellerhals şi Roussel, 1987]: experienţele cotidiene comune conduc la elaborarea unui ansamblu de „reprezentări trăite" împărtăşite mai mult sau mai puţin de toţi membrii şi care orientează practicile lor.

Cercetările evidenţiază importanţa a două variabile familiale: coeziunea şi adaptabilitatea grupului. Mulţi autori iau ca bază teoretică a analizei modelul „circumplex" elaborat de D. H. Olson şi colaboratorii săi de la universitatea din Minnesota [Olson ş.a., 1979; Olson ş.a., 1983; Olson ş.a., 1984]. Conform acestui model, *coeziunea familială* este definită ca legătură emoţională între membri şi este măsurată prin intermediul a nouă

variabile: angajare emoţională, independenţă, frontiere, coaliţii, timp, spaţiu, prieteni, luarea deciziilor, interese şi *loisirs*. Ea se poate încadra într-unul din următoarele patru tipuri (niveluri): dezangajare (*dezangaged*), separare (*separated*), conexiune (*connected*)şi împletire/nediferenţiere (*enmeshed*). Din punctul de vedere al *adaptabilităţii* – definită prin capacitatea sistemului familial de a-şi schimba structurile de putere, rolurile şi regulile ca răspuns la un stress situaţional sau de dezvoltare şi măsurată prin intermediul a şapte variabile (disciplină, control, posibilităţi de afirmare a sinelui, stil al negocierii, complementaritatea rolurilor, reguli relaţionale, mecanisme de autoreglare) –, familiile pot fi rigide (*rigid*), structurate (*structured*), flexibile (*flexible*) sau haotice (*chaotic*):



Modelul „circumplex" (olsonian) al sistemelor maritale şi familiale
Sursa: Durning şi Pourtois, 1994: 91

Familiile care obţin un scor situat în zonele marginale (*dezangaged/enmeshed*) sînt disfuncţionale din punctul de vedere al coeziunii familiale; dimpotrivă, sînt funcţionale familiile al căror scor se situează în cele două zone centrale (*separated/connected*). Similar, din punctul de vedere al adaptabilităţii, sînt disfuncţionale familiile al căror scor le plasează la extreme (*chaotic/rigid*) şi funcţionale cele al căror scor le plasează în centru (*flexible/structured*).

Pornind de la acest model, M.V.G. Morval şi G. Biron [1994] argumentează că pentru dezvoltarea psiho-socială a copilului tipul de interacţiune familială şi comportamentul fiecăruia dintre membri contează mai mult decît prezenţa sau absenţa unuia dintre părinţi (structura completă sau incompletă a familiei conjugale) sau a fraţilor; de asemenea, un rol important îl are flexibilitatea familiei.

Am prezentat în capitolele precedente concluziile mai multor anchete care indică o corelaţie certă între tipul de interacţiune (coeziune) familială şi strategiile educative.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITARĂ

Capitolul 7

Aspecte ale distribuţiei rolurilor educative parentale în familiile nucleare contemporane

Dacă societatea (şi ştiinţa) contemporană redefineşte (redefinesc) maternitatea şi paternitatea înlăturînd clivajul între un model feminin caracterizat prin afectivitate şi unul masculin caracterizat prin autoritate, înlătură ea, oare, şi clivajul între conţinutul rolurilor matern şi patern?

7.1. Familii cu doi aducători de venit, familii cu dublă carieră

Din anii 1960, statisticile societăţilor cu economie „de consum" înregistrează o ascensiune accelerată a muncii salariate feminine. Fenomenul nu este uniform: precoce şi masiv în ţările scandinave confruntate cu o penurie de forţă de muncă, unde ratele de angajare feminină şi masculină sînt comparabile, şi în S.U.A., el se extinde progresiv către sudul şi estul Europei şi în America de Nord (Canada). Tipul dezvoltării economice exercită o influenţă importantă: o economie terţiară (Suedia, Marea Britanie, S.U.A., Canada) reclamă angajarea feminină, în timp ce una industrială (Germania, Japonia) sau agricolă (ţările din sudul Europei) o poate menţine la cote reduse. Tradiţionalismul în materie de conduite familiale (Spania, Grecia, Italia, Portugalia, Japonia) temperează activitatea salariată feminină; dimpotrivă, o ideologie familială modernistă (ţările scandinave) o stimulează [Barrère-Maurisson, 1992b; B.-Dandurand, 1992; Segalen, 1981 şi 1996]. Caracteristicile dezvoltării sistemelor de învăţămînt şi forţa ideologiilor democratizării societăţii reprezintă alte variabile pertinente pentru înţelegerea fenomenului. Angajarea profesională a femeii poate merge de la angajare temporară sau cu normă incompletă la angajare permanentă şi cu normă întreagă; pentru o perioadă oarecare, unul sau altul dintre membrii cuplului se pot afla în şomaj; statutele ocupaţionale ale celor doi sînt, în majoritatea

cazurilor, diferite (ocupația femeii este, de regulă, mai slab valorizată și mai prost remunerată decît aceea a bărbatului; salariul bărbatului rămîne principala sursă de venituri, cel al femeii nefiind decît un salariu de completare la care, în anumite situații – cum este, de pildă, apariția celui de-al treilea copil –, se poate renunța); soții pot desfășura, însă, și activități comparabile din punctul de vedere al nivelului diplomei, al responsabilității și gradului de angajare subiectivă cerute, al nivelului salarizării (familii „cu dublă carieră"[1]); exercitarea profesiei poate impune o viață domestică separată a soților care dispun de două locuințe în localități diferite și se întîlnesc la intervale de timp mai mari (în literatura americană, acest tip de familie este desemnat prin conceptul *commuter marriage* – mariaj-navetă); etc. Dincolo de variațiile regionale, culturale ori situaționale, un fenomen social nou și o categorie sociologică nouă își fac apariția: familiile în care ambii membri ai cuplului conjugal sînt aducători de venituri (*dual-earner families*, *dual-career families* în literatura de limbă engleză, *familles à deux actifs*, *familles à deux carrière*, în cea de limbă franceză).

Femeile pot fi, așadar, întîlnite frecvent în spațiul instrumental pe care tradiția științifică l-a considerat spațiul „natural" al masculinității. Un raționament care părea că vine de la sine i-a făcut pe sociologii anilor 1970 să gîndească (să spere? să se teamă?) că această mișcare va atrage după sine o pătrundere a bărbaților în spațiul domestic („natural", „tradițional" feminin) și să vorbească despre o tendință de distribuție egalitară a rolurilor în familiile cu doi activi. Anchetele empirice păreau să dea cîștig de cauză acestui raționament. În societatea franceză, Andrée Michel remarca, în

1. O analiză în termeni de beneficii și pierderi a problemelor cu care se confruntă familiile cu dublă carieră este făcută de Robert și Rhona Rapaport [Rapaport și Rapaport, 1973]. Martine Segalen [1981 și 1996] rezumă astfel aceste probleme:
I. *supraîncărcare de rol* (beneficiile care rezultă din dubla carieră sînt obținute cu prețul unei supraîncărcări de rol a ambelor poziții; fiecare dintre parteneri este implicat într-un triplu sistem de roluri: rolurile profesionale proprii, rolurile profesionale ale celuilalt, rolurile familiale);
II. *dileme cu privire la norme* (dacă femeia lucrează, iar soțul participă la activități domestice, cum pot fi respectate normele culturale?);
III. *dileme identitare* (dacă femeia și bărbatul exercită aceleași roluri, pe ce bază poate fi definită identitatea fiecăruia?);
IV. *tensiuni legate de rețelele de sociabilitate* (soțul și soția au rețele de sociabilitate diferite și concurente, iar opțiunea pentru una sau alta poate genera tensiuni în cuplu);
V. *dileme cu privire la ciclurile de rol* (exigențele fiecărui sistem de roluri sînt diferite de-a lungul ciclului vieții familiale și a cursului vieții; în fiecare etapă, membrii cuplului obțin profituri din exercițiul unui rol sacrificînd un altul; luarea unei decizii reprezintă totdeauna o sursă de tensiuni).

urma unei anchete realizate în 1966, o corelaţie între activitatea profesională feminină şi asumarea de către bărbaţi a unor sarcini domestice. Cu cît statutul socio-ocupaţional al femeii era mai înalt, cu atît participarea masculină la activităţi domestice era mai mare: femeile „cadre" erau primele beneficiare ale acestei transformări; muncitoarele continuau să acopere singure cea mai mare parte a sarcinilor domestice. În categoriile mijlocii engleze, M. Young şi P. Willmott constatau, în anii 1970, acelaşi fenomen [cf. Segalen, 1981]. Multiplicarea anchetelor, diversificarea metodologiilor şi a perspectivelor teoretice pe baza cărora sînt interpretate datele empirice au permis, însă, punerea în evidenţă a complexităţii lui. În mod cert, procesele intrafamiliale nu mai pot fi înţelese decît dacă sînt corelate cu cele extrafamiliale[1]. În mod cert, generaţiile actuale de taţi se implică mai mult decît au făcut-o cele precedente în activităţi domestice, inclusiv – sau poate mai ales – în îngrijirea şi educaţia copiilor [Segalen, 1981 şi 1991; Saxton, 1990]. Cu tot atîta certitudine, însă, se poate afirma că familia egalitară, simetrică[2] nu este altceva decît o construcţie a cunoaşterii ştiinţifice, utilă ca ideal-tip, respectiv ca instrument al cunoaşterii, dar fără echivalent în realitatea empirică. Distribuţia rolurilor între membrii cuplurilor conjugale contemporane se caracterizează prin *variabilitatea modelelor* care se înscriu pe o axă ale cărei limite sînt segregaţia absolută şi egalitatea absolută, fără ca vreuna dintre aceste extreme să fie vreodată atinsă.

Nu este cazul să intrăm aici în detalii cu privire la activitatea extradomestică feminină. Să remarcăm, totuşi, faptul că studiile recente indică o serie de transformări importante în domeniul raporturilor dintre sexe, dar nu o „revoluţie": este vorba mai degrabă despre evoluţii pe o linie de continuitate decît despre o ruptură faţă de conduitele tradiţionale. În cele mai multe dintre societăţile cunoscute în istorie, femeia a fost valorizată nu numai ca soţie-mamă, ci şi ca agent economic [Bell, 1979]. Ceea ce înseamnă că aşa-zisa pătrundere a femeii în spaţiul masculinităţii nu este specifică ultimelor decenii ale secolului XX. Ea apare ca o noutate deoarece urmează unui declin al activităţii productive feminine în mediul urban muncitoresc,

1. Mulţi cercetători preferă astăzi un tip de analiză construit pe baza conceptului *articulare*. Dezvoltat în cadrul cercetărilor feministe ale deceniului 1980, acest concept desemna iniţial întrepătrunderea între sfera profesională şi cea domestică, ambele funcţionînd după aceeaşi „logică" a diviziunii sexuale a muncii; astăzi, el este utilizat de cercetători cu opţiuni teoretice şi ideologice foarte diferite într-o accepţiune lărgită care vizează întrepătrunderea între multiple cîmpuri sociale (profesional, domestic, al politicilor sociale etc.) [B. Dandurand, 1992].
2. *The Symmetrical Family* este titlul unei lucrări publicate de sociologii englezi Michael Young şi Peter Willmott în 1970.

la sfîrșitul secolului trecut și în prima jumătate a secolului nostru. Specialiștii pun acest declin pe seama dezvoltării marii industrii și a urbanizării. Pe de o parte, industria extractivă și industria grea cer forță fizică masculină. Pe de altă parte, populația migrată din rural conservă comportamentele demografice și familiale tradiționale: natalitatea rămîne relativ ridicată, iar îngrijirea copiilor revine femeii care le dă viață. Sarcinile parentale devin, însă, incompatibile cu activitatea productivă industrială desfășurată în afara spațiului domestic și care impune separarea adultului de copil. Familia poate apela mai puțin la ajutorul rețelelor de rudenie datorită distanțelor fizice care o separă de acestea, iar serviciile sociale care să suplinească activitățile casnice și pe cele legate de supravegherea și educația copiilor sînt slab dezvoltate. Funcționarea familiei impune o segregație netă a rolurilor: activitatea productivă *salariată* este monopolizată de bărbați, iar cea domestică, neremunerată, revine femeilor. Activitatea profesională feminină devine sinonimă cu mizeria materială (lucrează numai femeile al căror salariu este absolut indispensabil) și/sau morală (activitatea profesională este echivalentă cu absența responsabilității sau chiar a dragostei materne, cu lipsa de decență, egoismul ș.a.m.d.)[1]. În loc să vorbim

1. Sociologia funcționalistă nu a întîrziat să deplîngă dificultățile feminine în exercitarea rolurilor (*role-strain*) generate de „conflictul de rol" în care se află femeia al cărei *role-set* conține atît roluri de soție-mamă, cît și roluri profesionale. La rîndul ei, psihologia a deplîns consecințele negative ale „deprivării materne" asupra dezvoltării psiho-sociale a copilului. Contribuțiile lui R. K. Merton la dezvoltarea funcționalismului permit o reinterpretare a fenomenului. Valorificînd definițiile în termeni de *așteptări legitime* pe care psihologia socială le dă conceptelor „rol" și „statut", Merton [1949] sesizează că orice conflict de rol este de fapt un conflict al așteptărilor legitime. Rezultă că un conflict de rol este trăit atunci cînd femeia se află în dificultate de a face față așteptărilor pe care ceilalți și ea însăși le formulează. Problema reală nu se situează la nivelul lipsei individuale de resurse, al opțiunilor individuale etc., ci la nivelul criteriilor de legitimare a setului de așteptări: în cazul rolurilor feminine, societatea contemporană nu înlocuiește rolurile prescrise cu cele dobîndite, așa cum susțin ideologii societății meritocratice deschise, ci *adaugă* setului practic intangibil al rolurilor tradiționale (prescrise) posibilitatea teoretică de a fi asumate roluri *suplimentare*; legitimitatea așteptărilor tradiționale este indiscutabilă; rolurile asumate *în plus* sînt, însă, legitime doar atîta vreme cît pot fi exercitate fără a le afecta pe cele dintîi. Fără a fi prin ele însele ideologice, teoriile conflictului de rol – susținute de cele care afirmă că prezența maternă este indispensabilă pentru dezvoltarea normală a copilului – au servit ca instrumente ideologice în conservarea distribuției rolurilor: ele au convins multe femei aparținînd categoriilor mijlocii școlarizate să soluționeze conflictul de rol optînd pentru o „carieră" maternă și renunțînd la activitatea profesională. Gîndirea științifică nu este străină de construcția socială a realității [Berger și Luckmann, 1966; Bourdieu, 1987; Mead, 1934]. Dacă ideologia bărbatului-întreținător al familiei (aducător de venituri) și a femeii-gospodină și mamă triumfă

despre o *pătrundere* recentă a femeilor în spaţiul activităţilor economice, pare mai corect să observăm *retragerea* lor conjuncturală din acest spaţiu în perioada dezvoltării marii industrii.

Rezultă că, dacă din anii 1960 dezvoltarea explozivă a sectorului terţiar al economiei (serviciilor) a atras o explozie a activităţii profesionale feminine, aceasta nu reprezintă o noutate, ci o *regăsire* în planul activităţi *salariate* a rolului economic tradiţional feminin, întrerupt conjunctural. De altfel, prezenţa femeii în spaţiul profesional nu este sinonimă cu simetria masculin-feminin; cercetători cu diferite orientări teoretice şi ideologice – de la reprezentantele mişcărilor feministe la reprezentanţii interacţionismului sau ai teoriilor utilitariste – constată că raportul capitaluri investite (costuri)-beneficii obţinute în acest spaţiu defavorizează cu regularitate femeile, a căror prezenţă este masivă în activităţi tradiţional feminine (educaţie, îngrijirea sanătăţii şi, în general, servicii), mai puţin valorizate şi mai slab remunerate [Bell, 1979; Segalen, 1981 şi 1996]. Iar dacă lucrurile stau astfel, înseamnă că „revoluţia" în planul distribuţiei rolurilor între sexe este mai mult un produs ideologic decît un fenomen real şi că nu ne putem aştepta la o pătrundere masivă a bărbatului în spaţiul activităţilor domestice. Ultimul deceniu obligă autorii la reconsiderări. Aşa, de pildă, Martine Segalen, care formula în 1981, pe baza unui număr mare de studii trecute în revistă, un discurs mai optimist potrivit căruia ne aflăm „într-o situaţie tranzitorie" [p. 251] în care „norma unei repartiţii egalitare a rolurilor tinde a se instaura", cu toate că „practicile nu se schimbă decît lent" [p. 253], conchide ferm în 1996:

> Rezistenţa [la schimbare a] cîmpului domestic se dovedeşte, de altfel, absolut remarcabilă. Dacă, fără îndoială, constatăm o anumită participare a soţului la sarcinile domestice, evoluţia nu a fost nici paralelă cu mişcarea de intrare a femeilor pe piaţa muncii, nici continuă cum lăsau să se înţeleagă (sau să se spere?) sociologii anilor 1970. Faptul este recunoscut. Femeile asigură majoritatea sarcinilor legate de casă, indiferent că este vorba despre bucătărie, despre menaj etc. sau despre domenii privind creşterea şi socializarea copilului mic, a copilului [de vîrstă mijlocie] şi a adolescenţilor – fie că ţin de domeniul şcolar, perişcolar (*loisirs*, sport) sau medical. Economiştii estimează că femeile consacră sarcinilor materiale [domestice] şi educative un timp de trei-patru ori mai mare decît bărbaţii [Segalen, 1996: 229-230].

în categoriile mijlocii americane ale anilor 1940-1950 [Bell, 1979], aceasta se poate explica şi prin cercul pe care îl închide literatura ştiinţifică: pe de o parte, ea *constată* că principalul agent educativ în familie este mama; pe de altă parte, însă, ea *transformă* figura maternă într-un mit, *responsabilizează/culpabilizează* femeia-educatoare, justificînd şi întărind situaţia constatată.

Este evident că determinismul economic nu poate explica distribuţia rolurilor domestice. Variabilele economice au, aşa cum vom vedea în paginile următoare, o pertinenţă limitată. Ele trebuie asociate cu variabile culturale, politice etc. şi mai ales cu evoluţiile fenomenelor pe care Ph. Ariès le-a numit „sentiment al copilăriei" şi „sentiment al familiei".

7.2. Rolul matern – un rol complex; rolul patern – un rol educativ secundar...

În pofida „revoluţiei" semnalate în domeniul paternităţii, toate anchetele, indiferent de metodologia utilizată, indică o implicare mai mare a mamelor şi una comparativ mai redusă a taţilor în îngrijirea şi educarea copiilor. Chiar şi atunci cînd chestionarele arată că, la nivelul opiniilor, subiecţii au atitudini „egalitare", considerînd că mama şi tatăl trebuie să fie preocupaţi în egală măsură de problemele copiilor lor, în practicile cotidiene apar mari diferenţe între conţinuturile rolului masculin şi ale celui feminin [a se vedea studiile sintetizate de Segalen, 1981]. Analiza bugetelor de timp, instrumente utilizate în mod obişnuit pentru a pune în evidenţă diferenţele în gestiunea timpului bărbaţilor şi femeilor, nu lasă nici un echivoc: în toate categoriile sociale, bărbaţii alocă educaţiei copiilor durate mult mai mici decît femeile [Roy, 1989; Segalen, 1981]. Totuşi, bugetele de timp sînt construite pe un principiu al delimitării riguroase şi omogenităţii duratelor, care nu corespunde decît în unele cazuri practicilor reale de gestiune a timpului. Ele nu evidenţiază decît conţinutul principal al unor durate care, în multe cazuri sînt eterogene şi fluide. Or, atît în cazul bărbaţilor, dar mai ales în cel al femeilor, timpul alocat explicit unor activităţi menajere sau de timp liber este implicit alocat educaţiei copiilor. În aceste condiţii, bugetele de timp utilizate ca instrumente unice nu sînt de mare ajutor în înţelegerea distribuţiei rolurilor educative [de Singly, 1996a şi 1996b].

Utilizînd o metodologie mai complexă (chestionarul dublat de observaţie experimentală/joc de rol), Kellerhals şi Montandon [1991] prezintă comparativ rolurile educative parentale sub trei aspecte: (1) al reglării directe a comportamentului copilului (încurajare, supravegherea igienei, controlul temelor etc.); (2) al comunicării (schimb de informaţii, confidenţe, opinii); (3) al cooperării, respectiv al participării la activităţi comune (*loisirs*, ieşiri, hobiuri). Autorii caută să evidenţieze domeniile în care cei doi părinţi se implică împreună sau separat şi tipul de resurse (instrumentale sau expresive) pe care fiecare dintre ei le furnizează copilului. Teza unei slabe impli-

cări paterne este confirmată. Taţii intervin direct în reglarea comportamentului copiilor de două ori mai puţin decît mamele, iar atunci cînd o fac intervenţia lor este mai mult normativă, constînd în a comenta, în a impune, a permite sau a interzice o activitate, a explica principii morale. Puţini sînt cei care urmăresc efectiv şi sistematic activitatea copilului şi o susţin emoţional:

> Rezumînd, se poate reţine că nici o sarcină educativă nu este de fapt atribuită bărbatului. Munca educativă este efectuată de către mamă, singură sau în colaborare cu soţul" [Kellerhals şi Montandon, 1991: 144].

Aceeaşi implicare comparativ mai slabă este identificată şi în domeniul comunicării: copiii comunică sensibil mai mult cu mamele, iar carenţele în comunicarea cu tatăl sînt, de regulă, compensate printr-o comunicare mai intensă cu mama; o carenţă în comunicarea cu mama, însă, nu este aproape niciodată compensată prin comunicarea cu tatăl. Pe de altă parte, deşi activităţile comune părinţi-copii sînt frecvente, tatăl este şi în acest caz mai puţin prezent decît mama.

Stereotipul cu privire la segregaţia masculin/feminin pe axa instrumental/expresiv, impus de Parsons şi Bales [1955], este pus sub semnul îndoielii. Cu toate că o anumită specializare instrumentală a bărbatului există (resursele pe care el le oferă copilului fiind informaţie, clarviziune, cooperare, fermitate), iar femeile par a avea cvasi-exclusivitatea resurselor expresive (înţelegere, protecţie, complicitate), cercetătorii genevezi pun în evidenţă *un rol instrumental slab al tatălui şi un rol complex, simultan instrumental şi expresiv, al mamei*:

> Rolul patern este mai degrabă secundar decît specific şi, reciproc, rolul matern este foarte cuprinzător. Altfel spus, pierderea specificităţii masculine în domeniul instrumental (dacă această specificitate a existat vreodată) nu pare a fi compensată printr-o creştere comparabilă a contribuţiilor bărbatului în domeniul expresiv [Kellerhals şi Montandon, 1991: 159-160].

O tipologie a formelor de diferenţiere a rolurilor feminin şi masculin este elaborată: (1) modelul *diferenţierii duble* se caracterizează prin diferenţierea rolurilor atît din punctul de vedere al sarcinilor pe care şi le asumă părinţii, cît şi din acela al resurselor pe care ei le furnizează; (2) modelul *diferenţierii simple* implică deosebiri fie în distribuţia sarcinilor, fie în aceea a resurselor; (3) modelul *nediferenţiat* îi pune pe părinţi în situaţia de egalitate în ceea ce priveşte sarcinile şi resursele. Primele două modele sînt mai frecvente în totalul eşantionului. Aceasta înseamnă că ne aflăm departe de o ruptură faţă de modelul „clasic" al familiei în care rolurile educative sînt asumate de mamă şi de „topirea" maternităţii şi paternităţii în *parentali-*

tate (*parentaj*). Totuşi, prezenţa diferenţierii simple şi a conduitelor nediferenţiate indică o tendinţă de îndepărtare de acest model pe direcţia unui *pluralism al opţiunilor*. În ce categorii ale populaţiei se manifestă această tendinţă?

Asumarea de către bărbat a unor sarcini educative nu este clar asociată statutului său socio-economic, dar este dependentă de activitatea profesională a mamei: o angajare cu cel puţin 3/4 de normă atrage o creştere a implicării masculine. Statutul profesional al tatălui este slab corelat şi cu comunicarea tată-fiu: aceasta este slabă în cazul micilor funcţionari subalterni, al funcţionarilor de stat calificaţi şi al cadrelor medii, fiind mai intensă în grupurile muncitorilor, cadrelor superioare din economie şi cadrelor universitare, grupuri în care atinge niveluri comparabile. Statutul ocupaţional al mamei – relevant pentru implicarea masculină – este foarte puţin relevant pentru comunicarea şi cooperarea (participarea la activităţi comune) mamă-copil: acestea nu se diminuează la mamele angajate în activităţi profesionale extradomestice faţă de cele casnice. Nivelul de instruire al partenerilor se dovedeşte o variabilă mai pertinentă: implicarea masculină în diferite sarcini educative creşte cu nivelul studiilor; la fel comunicarea şi cooperarea mamă-copil. Relevante sînt şi tipul de coeziune (interacţiune) familială şi tipul de integrare externă: modelul nediferenţiat este foarte rar în familiile de tip „paralel" (caracterizate prin închidere şi autonomia membrilor), unde domină dubla diferenţiere; el apare la aproximativ jumătate dintre familiile „bastion" şi predomină în familiile de tip „asociaţie" (caracterizate prin deschidere şi autonomie).

Concluziile echipei elveţiene par să contrazică ipoteza reţelelor [Bott, 1957] care corelează conservarea diviziunii tradiţionale a rolurilor familiale cu o densitate mare a reţelelor de sociabilitate ale membrilor cuplului conjugal: deschiderea către exterior poate conduce la transformări în distribuţia rolurilor (cazul familiilor „asociaţie"), aşa cum conservarea modelului tradiţional este facilitată de închiderea familiei în ea însăşi (cazul familiilor de tip „paralel"). Cum se explică faptul că, în unele situaţii, contactele frecvente cu reţelele de sociabilitate nu facilitează conservarea distribuţiei tradiţionale a rolurilor, ci schimbarea modelului? Cheia pare a se găsi în tipul de interacţiune familială: interacţiunea bazată pe autonomia membrilor favorizează conservarea modelelor însuşite în cursul proceselor de socializare de către fiecare dintre membri, în condiţiile unei familii închise („paralel"); ea permite, dimpotrivă, membrilor familiilor deschise către exterior („asociaţie") ca, în contact cu modele noi şi variate, să procedeze la o reconsiderare continuă a modelelor interiorizate şi la negocierea rolurilor. Caracteristicile tipului de coeziune determină varietatea modelelor cu care se intră în contact:

familiile fuzionale (*compagnonage*) au, probabil, tendinţa de a se deschide către grupuri relativ omogene din punctul de vedere al modelului cultural (în special către familii de origine, rude şi prieteni comuni); acesta este, după toate aparenţele, cazul descris de E. Bott. În ceea ce priveşte familiile „bastion", opţiunea pentru un model sau pentru altul pare a fi determinată de „jocul" a doi factori: conduitele şi normele interiorizate în procesul de socializare şi dorinţa de înţelegere şi întrajutorare între membri; în funcţie de situaţie, soţul îşi ajută soţia ori de cîte ori aceasta o solicită, iar caracterul închis al familiei îi permite să păstreze secretul şi să-şi conserve o imagine publică pozitivă.

Concluziile echipei geneveze sînt confirmate de numeroase studii europene şi nord-americane. Într-un banlieu parizian, Kohn, Abdat, Callu şi Famery [1994], observă aceeaşi predominanţă feminină şi rolul secundar al tatălui în educaţia copiilor. Modelul nediferenţiat, respectiv „perspectiva în emergenţă" semnalată de Fein, apare mai frecvent în rîndurile claselor de mijloc canadiene [Gauthier, 1987].

7.3. ...sau roluri educative specifice şi complementare?

Pentru François de Singly [1996a şi 1996b], este vorba mai degrabă despre o altă manieră de a fi părinte decît despre un rol feminin principal şi unul masculin secundar, rolul patern şi rolul matern fiind specifice şi complementare.

Un examen calitativ al gestiunii timpului arată că duratele pe care părinţii le petrec alături de copiii lor îndeplinesc trei funcţii explicite: o „funcţie de întreţinere şi reparaţie", corespunzînd activităţii menajere (pregătirii mesei, întreţinerii obiectelor de îmbrăcăminte etc.) sau unor activităţi legate de sănătatea copilului; o alta „de reconfort" (jocuri comune, momente de tandreţe şi confesiune); în sfîrşit, o funcţie „de dezvoltare", corespunzătoare unor obiective educative explicite. Diferenţele între bărbaţi şi femei apar cu claritate: în timp ce femeile asigură toate cele trei funcţii, independent de prezenţa/absenţa soţilor, bărbaţii sînt „specializaţi" exclusiv în funcţia de reconfort; tatăl intră de unul singur în contact cu copilul numai pentru a (se) juca (a se vedea „tatăl-cal", jocul de şah etc.), a trăi satisfacţia unor gesturi de tandreţe reciprocă sau pur şi simplu pentru a se convinge, după „aerul" senin al copilului, că „totul este în regulă"; dacă intervine în alte momente, el o face pentru „a da o mînă de ajutor" mamei, dacă nu

totdeauna în prezența acesteia, cel puțin la solicitarea ei. Paternitatea contemporană se caracterizează, pentru de Singly, prin trei trăsături: (1) puține relații directe cu copilul; (2) responsabilitatea familiei ca unitate (chiar dacă nu putem vorbi despre un model universal *pater familias*, tatăl continuă să își asume o funcție de trasare a direcțiilor generale și de restabilire a ordinii, atunci cînd este cazul); (3) secondarea soției în activitatea cotidiană. Rezultatele „brute" ale lui de Singly susțin, pînă la acest punct, rezultatele cercetărilor echipei de la Geneva. Sociologul francez interpretează, însă, aceste rezultate într-un registru teoretic diferit, formulînd *ipoteza unor logici specifice, diferite dar complementare, ale actorilor, în funcție de sexul lor.*

Rolul educativ al tatălui nu este, în cele mai multe cazuri, înțeles ca secundar nici de bărbați și nici de femei. Deosebirile între rolul masculin și cel feminin vizează *modul, natura* implicării și nu *gradul*, mai mic sau mai mare, de implicare, care nici nu poate fi evaluat, întrucît nu pot fi comparate cantitativ comportamente diferite calitativ. Ele relevă în esență două raporturi cu timpul și cu spațiul, două viziuni asupra lumii, două morale. În timp ce spațio-temporalitatea maternă este continuă, duratele și spațiile fiind indistincte, multifuncționale și multirelaționale, cea paternă este discontinuă, duratele și spațiile sînt delimitate clar în funcție de activitatea desfășurată și de tipul de relație; ceea ce pare la prima vedere un partaj al rolurilor educative este, de fapt, un raport diferit cu timpul și cu spațiul. Orientarea timpului masculin este, în cazul bărbaților căsătoriți, esențialmente familială, în pofida aparențelor: timpul profesional este considerat ca timp parental indirect (tatăl muncește „pentru copii" sau, mai general, „pentru familie", întrucît rolul său principal este acela de a asigura securitatea materială a grupului; un tată șomer nu își onorează rolul parental), ca și timpul consacrat unor activități domestice (reparații, grădinărit etc. realizate „pentru familie"). Un *modus vivendi* diferit orientează acțiunile celor doi parteneri: mama muncește „pentru ceilalți, alături de ei"; tatăl muncește „singur, pentru ceilalți". Rezultă de aici o mare disponibilitate a mamei, o atitudine atentă și deschisă în orice moment la problemele copiilor (inclusiv în timpul activității profesionale); aceasta nu înseamnă că mama intervine efectiv în orice moment în viața copiilor; timpul matern este o alternanță între momente de intervenție, momente de simplă prezență sau chiar de preocupare și control de la distanță. Tatăl este mai mult indisponibil, fără ca această indisponibilitate să echivaleze cu lipsa implicării. Morala maternă se bazează pe „altruismul proximității", în timp ce morala paternă dezvoltă un „altruism la distanță" . Aceste două morale țin de două viziuni asupra lumii axate pe un principiu particularist, prima, sau pe un principiu universalist, cea de-a doua. Specificitatea paternității constă în

deschiderea către lumea exterioară, tatăl reprezentînd intermediarul între aceasta din urmă şi copii; în comparaţie cu egocentrismul pe care îl cultivă atitudinea maternă, atitudinea tatălui îi arată copilului că nu este centrul universului şi îl obligă să îşi dimensioneze nevoile, dorinţele ş.a.m.d. în funcţie de constrîngerile raporturilor sale cu lumea.

Ideea unor roluri materne şi paterne specifice şi complementare nu este nouă: la prima vedere, de Singly reformulează regula segregaţiei rolurilor şi spaţiilor masculine şi feminine în societăţile tradiţionale. Totuşi, specificitatea şi complementaritatea rolurilor care caracterizează familiile contemporane rezultă, în opinia sociologului francez, nu numai dintr-o logică statutară (a rolurilor masculine şi feminine prescrise de modelul cultural şi interiorizate în procesul socializării), ci dintr-una relaţională (a rolurilor construite în experienţa familială). Aşa cum am notat mai sus [a se vedea paragraful 6.2.], logica distribuţiei rolurilor educative face parte, în opinia lui de Singly, dintr-o logică generală a raporturilor familiale. Familia deţine un loc central în construcţia unor identităţi individualizate, iar raporturile conjugale şi parentale joacă rolul de „revelator" al identităţii latente a fiecăruia dintre membri. Identitatea maternă şi cea paternă nu sînt predeterminate, ci se construiesc în istoria cuplului însuşi[1], în interacţiunea cotidiană a partenerilor privită ca „nod" al raporturilor lor sociale, între care importanţa decisivă revine raporturilor profesionale. Fr. de Singly explică diferenţele dintre logica masculină şi cea feminină prin raportul diferit cu lumea profesiilor – prioritar pentru bărbat, secundar, de cele mai multe ori, pentru femei – care structurează personalitatea fiecăruia în cursul socializării secundare:

> Dimensiunea profesională structurează într-o mai mare măsură identitatea masculină decît identitatea feminină, şi cu atît mai mult identitatea bărbaţilor-taţi decît identitatea femeilor-mame [de Singly, 1996a: 176].

Raportul cu structurile profesionale (ca şi cel cu structurile juridice, în cazul căsătoriei sau al transformării coabitării în căsătorie) contribuie, în opinia sociologului parizian, la „încorporarea sinelui statutar în sinele intim", indispensabilă unităţii şi realizării sinelui. Rezultă două tipuri diferite de auto-identificare şi două tipuri de beneficii simbolice obţinute din relaţia cu copilul: profitul bărbaţilor este exprimat în termenii puterii şi ai poziţiilor instituţionale, cel al femeilor în termenii darului şi contra-darului:

---

1. Reamintim că ideea construcţiei sinelui şi, mai general, a realităţii (obiectiv-subiective) în biografia familială a fost formulată pentru prima dată, din perspectiva constructivismului fenomenologic, de P. Berger şi H. Kellner [1971], într-un studiu devenit „clasic" [a se vedea paragraful 1.3.].

A avea grijă de copii (*care*) nu mai reprezintă pentru mamă o sarcină (sau nu mai reprezintă numai o sarcină), ci și realizare de sine, dîndu-i sentimentul utilității personale. Recompensele asociate sînt coerente cu cele două altruisme. Altruismul la distanță formează sistem cu dobîndirea unei poziții în spațiul social; altruismul de apropiere se prelungește în recunoașterea unei persoane în raport cu o altă persoană [de Singly, 1996a: 187].

7.4. Logici plurale, complexe și dinamice; roluri parentale cu geometrie variabilă

Studiile prezentate pe parcursul acestui capitol sugerează concluzii demne de reținut: comportamentele familiale, inclusiv cele parentale, par a fi produsul unei combinații – dependentă întotdeauna de situațiile particulare – între o ordine relațională (interacțională) și una statutară (normativă); tentațiile individualiste ale societăților contemporane nu pot eluda constrîngerile normative/instituționale fără a se autoanihila. Stadiul distribuției „tradiționale", exclusiv sau predominant normative, a rolurilor educative, a fost, cu certitudine, depășit (dacă un astfel de sistem a existat vreodată în forma sa pură pe care o descriu etnologii și dacă nu este cumva o construcție a cunoașterii științifice – marcată de limitele teoretice și metodologice ale anchetelor de teren). Direcția de evoluție nu conduce, însă, către o distribuție egalitară, ci către una cu geometrie variabilă. În strategiile familiale pot fi identificate logici multiple a căror împletire variază de la o familie la alta și de la o situație la alta.

Trăsăturile definitorii ale distribuției rolurilor educative în familiile contemporane par a fi *funcționalitatea și eficacitatea*. Rolurile sînt negociate în funcție de identitatea personală a membrilor cuplului, de conjuncturi și, nu în ultimul rînd, de norma socială, dacă respectarea ei aduce un profit social (material sau simbolic, colectiv sau individual) și psihologic, indiferent dacă acest profit este conștientizat sau nu de actori. Esențial este faptul că problema se pune nu în termenii respectării/transgresării normei, ci în aceia ai luării în considerație/ignorării ei, cu alte cuvinte ceea ce contează nu sînt pierderile (sancțiunile, constrîngerile), ci cîștigurile (gratificațiile, posibilitățile de manifestare a libertății individuale) pe care un comportament sau altul le atrage. Aparent, ne situăm în cadrele teoriilor utilitariste: raporturile familiale sînt analizate în termenii interesului, ai resurselor (capitalurilor) disponibile și ai capacității de a le mobiliza și gestiona, ai schimburilor reciproce sau chiar ai investițiilor și beneficiilor [pentru o

trecere în revistă a acestor teorii, a se vedea Bawin-Legros, 1996]. Totuşi, logica familială pe care am putea-o numi a *maximizării profitului material sau/şi simbolic colectiv sau/şi individual* (care poate fi asociată brutal logicii economice şi politice contemporane şi care este identificată de cercetători în numeroase domenii ale vieţii familiale[1]) nu este una utilitaristă în sensul strict al termenului. Profitul (interesul) despre care este vorba aici nu este în mod necesar unul material şi nici unul conştientizat de actori; o astfel de logică a acţiunii nu trimite la acţiunea weberiană „raţională în finalitate", ci mai degrabă la o acţiune strategică. În plus, logica maximizării profitului nu este nici exclusivă şi nici prezentă în aceeaşi măsură în toate categoriile sociale şi toate împrejurările: ea „funcţionează" într-un context cultural (axiologic-normativ) determinat şi în situaţii interacţionale locale[2].

1. Aşa cum demonstrează Kellerhals ş.a. [1982], mariajul contemporan voluntar este construit pe o relaţie de schimb în sensul structural al reciprocităţii (darului şi contra-darului); conştient sau nu, soţii evaluează prestaţiile fiecăruia în domeniile activităţilor menajere, educării copiilor, activităţii profesionale aducătoare de venituri, iar această evaluare se efectuează global şi nu în fiecare domeniu luat separat; în felul acesta, ei asigură un transfer reciproc şi o acumulare de capitaluri, profitabile şi pentru unul şi pentru celălalt, chiar dacă şansele şi formele de mobilizare şi valorificare a acestor capitaluri pe diferite „pieţe" sînt diferite (şi inegale). Numeroşi autori explică printr-o ipoteză „ a resurselor" [Blood şi Wolf, 1960] sau printr-una a „celui mai scăzut interes" [Waller, 1951] distribuţia puterii în cuplul conjugal [a se vedea sintezele realizate de Baca Zinn şi Eitzen, 1990; Scanzoni şi Scanzoni, 1988]. Logica maximizării profitului poate fi o logică a reconstrucţiei rolurilor în funcţie de conjuncturi, cu „scopul" de a face o „figură bună", de tipul celei pe care Goffman [1967] o consideră inerentă oricărei ordini interacţionale.
2. Distribuţia puterii în familie (corelată distribuţiei rolurilor) este explicată tot mai mult prin ipoteze care combină teoriile culturaliste cu cele ale resurselor şi cu teoriile interacţioniste (ale negocierii şi construcţiei); normele legitimează puterea, dar nu o creează şi nu o întreţin [Rodman, 1972].

Capitolul 8

Alte forme ale rolurilor educative parentale: părinţi divorţaţi, părinţi „vitregi"

Deceniul 1971-1980 a lansat noi provocări ştiinţelor socio-umane: modalităţile de exercitare a rolurilor parentale (1) în cazul în care părintele este unic sau principal responsabil de întreţinerea şi educaţia copilului al cărui genitor este, (2) în cazul în care el trăieşte separat de acesta, ca şi (3) în cazul în care un adult devine părinte al unui copil care are alţi genitori.

8.1. Familii (mono)parentale

Literatura anglo-saxonă utilizează termenul *one(single)-parent family* de la mijlocul anilor 1960; zece ani mai tîrziu, acest termen avea un corespondent francez - *famille monoparentale*. Desemnînd unităţi sociale constituite dintr-unul sau mai mulţi copii şi un singur părinte, aceşti termeni s-au impus repede în faţa altora („părinţi izolaţi", „menaje conduse de femei", „mame singure în dificultate", „mame necăsătorite", „menaje monoparentale") întrucît au o dublă semnificaţie: pe de o parte, ei răspund „nevoii de a da un nume" [Bawin-Legros, 1988] unui fenomen pe care ruptura înregistrată în anii 1960 şi 1970 în comportamentele demografice (şi care, în esenţă, constă în diminuarea semnificativă a ratelor nupţialităţii şi multiplicarea coabitărilor, creşterea numărului de copii născuţi în afara căsătoriei, explozia ratelor divorţialităţii) şi progresele în plan administrativ-statistic l-au făcut tot mai vizibil; pe de altă parte, el exprimă un nou mod de a privi un comportament care pînă atunci a fost considerat marginal ori chiar deviant, generator de tulburări psihologice şi sociale. Numit *familie*, grupul copil (copii) - părinte (şi nu părinţi) este privit ca o alternativă la (şi nu ca o deviaţie de la) familia „clasică". Terminologia ştiinţifică marchează, astfel, *normalizarea* fenomenului, în dubla accepţiune, durkheimiană şi fenomenologică, a noţiunii: monoparentalitatea devine *normală* pe măsură ce înregistrează o creştere a frecvenţei şi pe măsură ce devine o conduită familiară pentru membrii societăţilor actuale.

8.1.1. Familie parentală – familie conjugal-parentală

Conceptul „familie monoparentală" are meritul de a defini familia prin relaţia parentală care este secundară în definiţiile „clasice" ale familiei, unde decurge din relaţia conjugală (termenul „familie *conjugală*" utilizat pentru a desemna grupul constituit din doi adulţi de sex opus şi copiii rezultaţi din uniunea lor este semnificativ). El surprinde una dintre direcţiile esenţiale ale transformărilor înregistrate în ultimele trei decenii în domeniul familiei (poate cea mai importantă): *posibilitatea ca cele două tipuri de raporturi familiale – conjugal şi parental – să apară şi să funcţioneze separat unul de cealălalt.*

Termenul „familie *mono*parentală", cu un conţinut aparent simplu şi clar, ascunde, totuşi, o serie de „capcane".

(1) Mai întîi, definiţia însăşi este obiect al controverselor [Bawin-Legros, 1988]. Care este unitatea de referinţă: menajul, care poate cuprinde şi alte persoane – bunici, alte rude, un (o) nou(ă) partener(ă) al (a) adultului – sau în mod strict unitatea părinte-copil? Ce tip de copil este avut în vedere: este el definit în funcţie de vîrstă sau în funcţie de statutul marital?

(2) Apoi, el „pretinde" a fi, în calitate de concept ştiinţific, neutru. Utilizarea sa denunţă, însă, o semnificaţie socială particulară care rezultă din modul de a privi lucrurile specific pedologilor şi psihiatrilor (tentaţi să atribuie aproape toate tulburările apărute în dezvoltarea copilului pe seama structurilor familiale „disimetrice") şi cîmpului intervenţiei sociale (aflat în permanentă căutare de populaţii „în dificultate" care trebuie asistate) [Lefaucheur, 1991].

(3) În al treilea rînd, conceptul „familie monoparentală" construieşte în planul cunoaşterii ştiinţifice şi administrative o populaţie riguros delimitată şi omogenă către care pot fi orientate măsuri de asistenţă normalizate (legitimate social şi eventual legalizate), conform unui principiu al egalităţii sociale. Or, în interiorul populaţiei pretins omogene pot fi identificate, în funcţie de diferite criterii (statutul socio-profesional al adultului, nivelul veniturilor sale, originea situaţiei de monoparentalitate, mediul şi contextul socio-cultural de viaţă), situaţii foarte variate [Pitrou, 1994]. Trecînd sub tăcere variaţiile, principiul egalităţii pe care se bazează intervenţia se transformă în principiu al inechităţii.

(4) În plus, monoparentalitatea nu este o situaţie staţionară: ea poate aluneca într-o coabitare sau într-o căsătorie, aşa cum, după consumarea unor experienţe de acest gen, poate fi regăsită. Caracterul predominant transversal al cercetărilor nu permite, însă, o concluzie certă în ceea ce priveşte caracterul său tranzitoriu sau durabil [Kaufmann, 1990].

(5) Atributul „monoparentală" instaurează o discriminare între cei doi parteneri din punctul de vedere al raportului între relația conjugală și cea parentală: aceasta din urmă este independentă de relația conjugală în cazul partenerului căruia îi este încredințat copilul și care poate fi părinte (unic) fără a (mai) fi soț (soție), dar este dependentă de relația conjugală pentru celălalt, pentru care încetarea calității de soț (soție) ar echivala cu o încetare a calității de părinte. Or, așa cum vom vedea, monoparentalitatea efectivă, practică, nu coincide cu monoparentalitatea statistică. R. B.-Dandurand [1993] observă că, spre deosebire de monoparentalitatea rezultată din deces, cea rezultată din divorț face ca părintele căruia nu i s-a încredințat copilul (tatăl, în marea majoritate a cazurilor) să fie potențial accesibil pentru copiii săi. În același sens, L.D. Scanzoni și J. Scanzoni [1988] vorbesc despre „sistem familial binuclear" (*binuclear family system*)[1], iar C. Guillot și G. Neyrand [1993] notează:

> Copiii care trăiesc într-un cămin monoparental au din ce în ce mai frecvent doi părinți în viață și, deci, cel puțin potențial, două cămine și o familie pe care ar fi mai corect să o numim *bifocală* [s.n., E.S.] decît monoparentală [cf. Pitrou, 1994: 187].

Cu toate limitele pe care le-am semnalat, termenul „familie monoparentală" este preferabil celor de „familie dezorganizată", „familie dezmembrată", „familie incompletă", „familie disimetrică" utilizați în literatura românească [Dimitriu, 1973; Mitrofan și Mitrofan, 1991], termeni care exprimă fără înconjur ideea de „deformare" a „constelației familiale": orice definiție dată acestor familii are în mod necesar ca reper familia conjugală („organizată", „completă") considerată ca unicul model „normal" și reține ca diferență specifică dezechilibrul structural și, implicit, funcțional, anormalitatea situației.

Termenul *familie parentală* ar fi, poate, mai adecvat: el afirmă normalitatea sociologică a unității constituite dintr-un adult și copiii săi, respectiv a existenței relației parentale independent de relația conjugală, eliminînd în același timp discriminarea pe care am semnalat-o mai sus. După aceeași logică, s-ar putea reține termenul *familie conjugală* pentru cuplul căsătorit fără copii (pentru care nu există încă un termen, cu toate că numărul în continuă creștere a acestor cupluri face din ele o categorie de populație cu

1. Termenul „familie nucleară" desemnează o familie conjugală care dispune de locuire separată (neolocală) în raport cu familiile de origine. Noțiunea „familie binucleară" trimite, în consecință, la situația în care membrii familiei conjugale locuiesc, dintr-un motiv sau altul, separați unii de ceilalți. Ea conține o ambiguitate generată de faptul că nu indică prin nimic ruperea relației conjugale și se aplică mai degrabă „mariajului-navetă" (*commuter marriage*) semnalat de cercetătorii americani [Scanzoni și Scanzoni, 1988] decît familiilor în care parentalitatea supraviețuiește conjugalității sau o exclude din capul locului.

trăsături şi probleme proprii) şi să numim familia constituită din doi adulţi şi copiii ai căror părinţi sînt (cu alte cuvinte familia de procreere) *familie conjugal-parentală*[1].

Familia parentală poate rezulta ca urmare a unor experienţe diferite: naşterea unui copil în urma unei experienţe sexuale juvenile care nu se „rezolvă" într-o căsătorie „de reparaţie"; decizia (opţiunea voluntară) a unor femei (trecute de treizeci de ani, de regulă) de a avea un copil (copii) în afara unei căsătorii legale sau uniuni libere (parentalitate celibatară); divorţul unor cupluri cu copii necăsătoriţi; decesul unuia dintre parteneri. Dacă ţinem cont de faptul că divorţul contemporan („noul divorţ") intervine după o durată mediană a căsătoriei de aproximativ 10 ani, respectiv la o vîrstă medie a partenerilor de 36 de ani pentru bărbaţi şi 34 de ani pentru femei [Bawin-Legros, 1988], vîrstă aproximativ coincidentă cu vîrsta maximei fecundităţi, explozia ratelor divorţialităţii în deceniul şapte echivalează cu o explozie a familiilor parentale, fapt care justifică creşterea interesului factorilor de decizie şi a cercetătorilor pentru ele. Aproape un sfert din familiile americane cu copii erau în 1986 *single parent families*; cifra reprezenta dublul celei din 1960 [Saxton, 1990]. În Europa, amploarea fenomenului este ceva mai mică (nedepăşind 15% din totalul nucleelor familiale), iar ratele de creştere mai scăzute [Lefaucheur, 1987].

Întrucît în marea majoritate (90%) a cazurilor de divorţ, mamele sînt cele cărora li se încredinţează copilul, cele mai multe familii parentale sînt alcătuite din femei cu unul sau mai mulţi copii în întreţinere (familii parentale materne). Predominanţa numerică face ca (mono)parentalitatea maternă să se bucure de mai multă atenţie din partea cercetătorilor [o prezentare a studiilor recente face Schlesinger, 1985]; anchetele privind familiile (mono)parentale în care adultul este tatăl (familii parentale paterne) sînt mult mai puţine.

8.1.2. Dificultăţi de exercitare a rolurilor educative în familiile (mono)parentale

Potrivit unei sinteze succinte realizate de B. Bawin-Legros [1988], studiile asupra familiilor monoparentale conchid, în esenţă, că: probabilitatea de a

1. Trebuie remarcat, totuşi, că termenul „parental" conservă una din limitele termenilor actuali: el defineşte relaţia adult-copil din perspectiva primului; or, cercetările indică o centrare a familiilor contemporane pe copil şi manifestarea acestuia ca veritabil actor social, iar aceasta ar impune o terminologie care să reflecte şi „punctul de vedere" al copilului; poate că formula „familie parental-filială" ar fi mai adecvată; în orice caz, pe parcursul acestui studiu, termenul „familie (mono)parentală" este sinonim cu „familie parental-filială".

identifica naşteri ilegitime, abandonuri ale copiilor, retard în dezvoltarea psiho-afectivă a acestora din urmă, tulburări de comportament, abandon/eşec şcolar ori chiar delincvenţă este mai mare în această categorie de populaţie; familiile monoparentale se adaptează mai greu modelului cultural consumatorist actual, fiind victime ale „noii sărăcii"; ele au tendinţa de a se auto-reproduce (copiii proveniţi din astfel de familii au „şanse" mari de a repeta experienţa în calitate de adulţi), reproducînd şi extinzînd, astfel, un lanţ întreg de probleme sociale. (Mono)parentalitatea, în special cea rezultată din divorţ, este corelată cu o diminuare a activităţii educative şi mai ales cu o adecvare şi o eficienţă mai mici ale eforturilor educative: rolul matern este caracterizat în termenii suprasolicitării (materiale, emoţionale, relaţionale), ai unui dezinteres relativ sau ai unui conflict de rol (dominate de problemele create de separare şi de propriile stări afective, mamele sînt mai puţin disponibile pentru copil exact în momentele în care acesta ar avea nevoie de atenţie şi eforturi sporite), în timp ce rolul patern este analizat în termenii „absenţei paterne", „deprivării paterne", „deresponsabilizării paterne". Această opinie este exemplar exprimată de Louise Miron într-un studiu, care reprezintă, de altfel, o foarte bună sinteză a cercetărilor efectuate de psihologii clinicieni cu privire la consecinţele divorţului asupra copiilor:

> [...] capacitatea de a exercita adecvat sarcina de părinte este puternic diminuată în anii care urmează rupturii. Acaparată de suferinţa proprie, anxioasă, deprimată, furioasă, marcată de sentimente contradictorii [*partagée dans ses sentiments*] faţă de fostul soţ, faţă de ruptură, de trăirile anterioare, mama (sau părintele căruia i s-a încredinţat copilul) reuşeşte cu greu să rămînă centrată asupra nevoilor copiilor, atentă la manifestările lor. Aceasta se verifică mai ales atunci cînd copiii sînt mici şi copleşiţi de anxietate şi disperare, dornici să restaureze unitatea familiei, cîteodată chiar în stare de şoc. [...] Taţii încearcă, de asemenea, ca şi fostele lor soţii, un plus de anxietate, de mînie, de depresie, de sentimente de respingere şi de incompetenţă, în comparaţie cu taţii neseparaţi care au copii mici de aceeaşi vîrstă. Le este teamă să ia copiii cu ei, se simt dezrădăcinaţi, fără sens [*structure*], fără un cămin, în timp ce mamele care au copilul [*la garde*] pot trăi sentimentul unui plus de continuitate, dar îl trăiesc şi pe acela al unei pierderi de identitate, de statut şi un sentiment general de neputinţă. [...] Avem, aşadar, părinţi aflaţi în mare suferinţă care trebuie să se „rînduiască" [*composer*] atît cu schimbările identitare, cît şi cu cele ale capacităţii lor emoţionale de adaptare. Rezultă că ei comunică mai puţin bine cu copiii, infantilizîndu-i, arătîndu-se adesea mai puţin coerenţi în ceea ce le cer, mai puţin afectuoşi şi controlîndu-le mai puţin bine comportamentul [Miron, 1987: 213].

Teza carenţelor educative este susţinută cu argumente privind dezvoltarea psiho-afectivă a copiilor şi integrarea lor socială. Copiii aflaţi sub incidenţa divorţului sînt marcaţi de numeroase probleme psihologice şi relaţionale.

Reacţia lor este diferită în funcţie de vîrstă, sex, timpul trecut de la ruptura intervenită între părinţi, calitatea relaţiei trecute şi prezente cu fiecare dintre aceştia, climatul ce caracterizează relaţiile dintre ei în timpul divorţului şi după separare, raporturile cu fraţii şi surorile, suportul oferit de reţelele de sociabilitate etc.

Pe termen scurt, copiii de vîrstă mică (sub şase ani) sînt cel mai puternic afectaţi; ei par a deveni mai dependenţi, mai neascultători, mai agresivi, mai puţin afectuoşi decît cei care rămîn în familii complete, dezvoltarea lor generală fiind bulversată. Copiii de şase-opt ani sînt marcaţi de o mare tristeţe, de sentimente de frustrare, confuzie şi anxietate, de conflicte de loialitate, mulţi dintre ei căutînd contactul cu părintele absent. La aceste vîrste, băieţii sînt mai vulnerabili: ei înregistrează mai frecvent eşec şcolar şi dificultăţi de integrare socială, se restabilesc mai greu. Pentru copiii între nouă şi doisprezece ani, percepţia rupturii este mai clară, modalităţile de manifestare mai sobre; ei sînt capabili să pună în funcţiune diferite mecanisme de protecţie şi să lupte împotriva propriilor stări psihologice; totuşi, mulţi dintre ei reuşesc cu greu să-şi controleze anxietatea, ruşinea, durerea şi sentimentul neputinţei, revărsîndu-şi furia asupra ambilor părinţi sau numai asupra celui pe care îl consideră vinovat. Nici în adolescenţă experienţa divorţului nu este suportată fără probleme: furia, tristeţea, sentimentul de ameninţare şi de nelinişte în legătură cu viitorul, decepţia, indignarea morală, chiar dispreţul sînt evidenţiate de cercetători.

Reacţiile se manifestă cu cea mai mare putere în primul an după separarea părinţilor; cu timpul, ele se atenuează, dar nu în toate cazurile [Bourguignon, Rallu, Théry, 1985; Miron, 1987]. Potrivit investigaţiilor longitudinale ale unei echipe americane conduse de J.S. Wallerstein [Wallerstein şi Blakeslee, 1989], la cinci ani după divorţ, pot fi distinse trei grupuri de copii: unii (34% din cazuri) sînt complet restabiliţi; alţii (29%) au o dezvoltare medie şi un comportament comparabil cu cel al copiilor din familii bi-parentale, dar încearcă, uneori, sentimente de tristeţe; cea de-a treia categorie, însă, continuă să manifeste insatisfacţie, depresie, solitudine, retard în dezvoltare. La zece sau cincisprezece ani după divorţ, un *sleeper efect* se face simţit: copiii de ambele sexe au probleme relaţionale, trăiesc sentimente de anxietate şi vinovăţie, aşteaptă atitudini de respingere din partea partenerului şi rup frecvent relaţiile cu persoanele de sex opus; există o mare probabilitate ca mariajul lor să se încheie printr-un divorţ timpuriu.

Dacă studiile de psihologie relevă consecinţele divorţului asupra stării psihice a părinţilor şi asupra dezvoltării cognitive şi mai ales afective a copilului, sociologii [o bogată bibliografie furnizează Baca Zinn şi Eitzen, 1990;

Bawin-Legros, 1989; Pitrou, 1994; Saxton, 1990] vorbesc despre problemele materiale ale familiilor monoparentale victime ale „noii sărăcii", despre supraîncărcarea şi conflictul de rol trăite de femeia obligată să adauge la sarcinile cotidiene de îngrijire şi educaţie şi pe acelea de aducător principal de venituri şi de exercitare a autorităţii, despre criza de autoritate. În consecinţă, copiii care trăiesc în familii de acest tip sînt consideraţi „populaţie cu risc", condamnată la a îngroşa rîndurile celor care trăiesc la limita subzistenţei, celor care eşuează şcolar, ori ale devianţilor şi delincvenţilor.

8.1.3. Separarea părinţilor echivalează cu o condamnare educativă a copiilor?

O astfel de perspectivă „mizerabilistă" asupra familiilor monoparentale este supusă în ultimul deceniu, în mod deosebit în literatura de limbă franceză, unor critici severe care vizează atît perspectivele teoretice (de fapt ideologice) de abordare a fenomenului, cît şi metodologiile utilizate [Bawin-Legros, 1988; Pitrou, 1994].

În plan ideologic, controversele pe această temă sînt legate de acelea, mai generale, între susţinătorii normalităţii/legitimităţii unui model familial unic – cel al familiei conjugal-parentale – şi cei care revendică dreptul individului de a alege o alternativă de viaţă familială dintre mai multe posibile. Aceste controverse corespund, în planul teoriei sociologice, opoziţiei dintre perspectivele macrosociologice (funcţionaliste, structuraliste, sistemice „clasice") şi cele microsociologice (constructiviste). Ideologia care face din familia conjugal-parentală un model universal asociază în mod necesar acestui tip de organizare familială o *funcţie educativă*; modificarea structurii conduce, în opinia susţinătorilor acestui punct de vedere, la o diminuare sau chiar la o pierdere a funcţiei. Merton [1949] a observat posibilitatea „substitutelor" funcţionale, elemente nespecializate care preiau funcţia altor elemente dispărute: este cazul mamei (sau al tatălui) care preia funcţia paternă (maternă), fără a putea, totuşi, evita suprasolicitarea şi conflictul de rol rezultate de aici.

Pe de altă parte, concepţia privind carenţele educative ale familiei (mono)parentale este marcată atît de limite logice, cît şi de limite metodologice. Ea se bazează pe postulatul conform căruia structurile familiale biparentale reprezintă nu numai mediul care poate asigura nivelurile cele mai înalte de dezvoltare psiho-afectivă şi integrare socială ale copilului, ci *singurul* care permite o dezvoltare normală; rezultă că orice alt mediu împiedică această dezvoltare; o concluzie categorică este inferată pornind

de la o premisă care ar trebui formulată mai curînd în termeni ipotetici. În plus, această concluzie este rezultat al unei inducţii incomplete (singura pe care orice anchetă empirică o permite) în care cazurile investigate sînt selecţionate în funcţie de criteriul eşecului educativ: eşantioanele sînt alcătuite din copii cu eşec şcolar sau din copii delincvenţi, iar dacă, într-un astfel de eşantion, cei mai mulţi copii provin din familii parentale, se trage concluzia – a cărei validitate este discutabilă – că există în mod necesar o carenţă educativă a acestui tip de familie.

Cercetările recente pun în evidenţă faptul că efectele (mono)parentalităţii sînt relative şi se exercită prin ceea ce sociologii numesc un efect de compunere a mai multor variabile intermediare. Teza dificultăţilor de investire personală a mamei singure, dominată de propriile probleme emoţionale, profesionale, relaţionale, de sănătate ş.a.m.d., în educaţia copiilor este, dacă acordăm credit cercetătorilor europeni şi americani, adevărată. Totuşi, aceasta nu înseamnă că toate mamele fac faţă în aceeaşi manieră situaţiei. Resursele (venituri, locuinţă, timp disponibil, statut socio-profesional, nivel de instruire, stil de viaţă, reţele de sociabilitate, raporturi cu fostul partener şi cu trecutul său familial, trăsături de personalitate) de care ele dispun sînt diferite, iar gradul în care acestea sînt mobilizate este, de asemenea, diferit.

Unele studii arată că legătura dintre eşecul şcolar al copiilor şi monoparentalitate este dependentă, între altele, de *situaţia economică a familiei*, ea însăşi dependentă de statutul socio-profesional al mamei, care se depreciază sensibil în urma divorţului; corelaţia menţionată (între monoparentalitate şi eşec şcolar) este prezentă în cazurile în care (mono)parentalitatea se asociază cu un nivel scăzut al veniturilor şi cu o situaţie economică precară, instabilă[1] [Baca Zinn, 1990; Neyrand şi Guillot, 1988].

> Factorii de risc decurg în principal din situaţia profesională a părintelui singur care determină nu doar nivelul venitului său, ci şi vulnerabilitatea sa pe piaţa muncii (în termeni de fragilitate, de dependenţă, de uzură psihologică etc.) [Bawin-Legros, 1988: 178-179].

Reuşita şcolară mai slabă se asociază, de asemenea, unui *nivel cultural scăzut al familiei* [Martin, 1992], respectiv unui nivel scăzut al studiilor mamei.

1. La jumătatea anilor 1980, Weitzman constata că la un an după divorţ veniturile femeilor californiene se diminuează cu 73%, în timp ce veniturile bărbaţilor cresc cu 42%. Scăderea veniturilor mamelor singure nu este compensată prin ajutoare de stat: în 1984, Flynn nota că mai puţin de jumătate dintre femeile americane divorţate primesc un ajutor pentru creşterea copiilor, iar atunci cînd este primit acest ajutor acoperă mai puţin de jumătate din costul copilului [Baca Zinn şi Eitzen, 1990].

Un alt factor important este reprezentat de *condițiile în care se instalează (mono)parentalitatea*; cei mai afectați sînt copiii familiilor divorțate, iar dintre aceștia, cei ai căror părinți se separă într-o atmosferă puternic conflictuală:

> Factorul cel mai destructiv al divorțului este, probabil, angoasa legată de conflictele care îi agită pe foștii parteneri și care destramă familia monoparentală [Bourguignon, 1985, citată de Pitrou, 1994: 181].

Rețelele de sociabilitate pot stimula conflictele între foștii parteneri și pot, de asemenea, construi un statut aparte al copilului, printr-un lanț de „etichetări":

> De la grupul de egali care remarcă „anomalia", la mediul familial și social care o subliniază, la instituția școlară care o reperează pentru a face din ea *cauza* eventualelor dificultăți, lanțul „etichetărilor" este lung, iar acestea vor acorda efectiv „copilului rezultat din divorț" un statut particular [Commaille, 1979: 92].

Citîndu-i pe Neyrand și Guillot, A. Pitrou [1994: 183] scrie: „Ceea ce are importanță pentru dezvoltarea copilului este mai puțin forma familiei cît atitudinea anturajului". Rețelele de sociabilitate, în special rețelele de rudenie, pot stimula sau inhiba exercitarea rolurilor educative de către părinți sau pot funcționa în calitate de „canale de transfer" a acestor roluri, pe durata crizei sau pe termen mai lung, către familia de origine a adultului sau către alte persoane. Potrivit opiniei lui A. Pitrou, susținută cu trimiteri la un număr mare de anchete empirice, teza carențelor educative care survin în mod fatal odată cu separarea de unul dintre părinți este inconsistentă: în astfel de cazuri, bunicii se consideră adesea puternic implicați în dezvoltarea nepoților, pînă la a exercita roluri de suplinire educativă, iar diferiți membri ai rețelelor (în special surori ale mamei sau ale tatălui) contribuie la restabilirea echilibrului familial, acordînd ajutor moral și material, cu precădere în perioada de criză a separării. Solidaritatea rețelelor se manifestă frecvent în mediile defavorizate, dar ea devine efectivă și eficientă în cazul mamelor active profesional; pentru femeile fără calificare și fără proiect familial, sprijinul rămîne de multe ori ineficace ori este chiar absent, datorită precarității economice a rețelelor.

Un studiu din 1974 al lui Wallerstein și Kelly – citat de Saxton, 1990 – arată că *modul angajării foștilor soți în relația parentală după divorț* influențează situația copiilor. Copiii care, la cinci ani după divorț, au depășit în mare măsură șocul inițial sînt beneficiarii unei atitudini de angajare din partea ambilor părinți, împreună sau separat (contactele cu tatăl sînt frecvente, iar relațiile cu ambii părinți sînt descrise ca bune). Dimpotrivă, situația celor care „eșuează" reflectă un „eșec al divorțului": copiii sînt

utilizaţi frecvent ca „paratrăsnet" al conflictelor care nu încetează între părinţi; în consecinţă, atît relaţiile cu mama, cît şi cele cu tatăl se deteriorează după divorţ.

Separarea soţilor nu conduce automat la o ruptură cu *modul de angajare parentală şi familială înainte de divorţ*. Experienţele trăite în familiile de origine, distribuţia rolurilor domestice şi educative în familia conjugal-parentală, natura raporturilor conjugale şi a relaţiilor copilului cu fiecare dintre părinţi modelează implicarea educativă a acestora din urmă:

> [...] în ciuda importanţei unor determinisme parentale după divorţ, nu se pune problema să neglijăm nici dinamica familială şi individuală, care permite punerea în practică a unui mod de funcţionare familială, nici conţinutul experienţei proprii a partenerilor în materie de viaţă familială: *fiecare este un tată sau o mamă pe măsura propriei sale istorii* [s.n., E.S.] [Bawin-Legros, Gauthier şi Guillaume, 1991].

Rezultă că, dacă copiii aparţinînd unor familii parentale sînt mai frecvent înregistraţi printre cei care eşuează şcolar sau manifestă comportamente asociale, nu (mono)parentalitatea în sine trebuie pusă în discuţie, ci situaţia socială particulară a familiilor respective, caracterizată printr-un cumul de factori „de risc": studiile [a se vedea sintezele realizate de Baca Zinn şi Eitzen, 1990; Bawin-Legros, 1988; Saxton, 1990; Segalen, 1981 şi 1996] dezvăluie faptul că cele mai multe dintre femeile care divorţează au un statut socio-profesional, un nivel al veniturilor şi un nivel educaţional scăzute, preferă divorţul din culpă care implică importante costuri psihologice şi sociale, aparţin unui mediu cultural tradiţional – care, deşi oferă suport, incriminează conduita de rupere a căsătoriei, culpabilizează adultul şi victimizează copilul, întreţinînd un climat conflictual –, sînt obligate să-şi schimbe repetat domiciliul, schimbînd, prin aceasta, frecvent anturajul şcolar şi social al copilului care ar avea, dimpotrivă, nevoie de stabilitate.

> Toate cercetările – scrie Agnès Pitrou [1994: 185] – converg asupra acestei constatări: „riscul" pentru copil, care pare inerent monoparentalităţii, nu poate fi corect interpretat fără a se face referire la modul de inserţie socială a părintelui care este responsabil [de creşterea sa].

Această concluzie are o importanţă crucială pentru orientarea intervenţiei sociale: ea arată că pentru a asigura copiilor şanse maxime de dezvoltare, ţinta intervenţiilor trebuie să fie în primul rînd *situaţia socială a părintelui care primeşte custodia copilului*, respectiv fenomene cum sînt vulnerabilitatea statutului socio-profesional al femeilor, veniturile scăzute, nivelul scăzut de cultură, costurile materiale, psihologice şi simbolice ale divorţului şi maternităţii solitare şi nu familia conjugală (în sensul „salvării"/impunerii ei ca model unic).

8.2. Se poate vorbi despre o „demisie paternă"?

Lăsînd la o parte o serie de nuanțe juridice, rolul tatălui care trăiește separat de copilul său se limitează, în majoritatea covîrșitoare a cazurilor, la plata unei pensii alimentare (de care, în destul de multe situații, tații sînt scutiți) și la dreptul de a vizita periodic copilul. Statisticile și anchetele cantitative avansează ipoteza unei paternități sărace în atribute, (între)rupte de divorț și/sau pasive. Mai mult de jumătate dintre tații americani nu plătesc pensia la care i-ar obliga decizia judecătorească; în 1/4 din cazuri, dreptul de vizită nu este deloc utilizat; la cinci ani după divorț, procentul urcă la 1/2-3/4 din numărul taților intervievați. După divorț, numeroși tați par a se retrage parțial sau total din viața copiilor lor, în timp ce relația mamă-copil rezistă mai bine, chiar și atunci cînd custodia este încredințată tatălui [Saxton, 1990]. Situația este similară în statele europene [Pitrou, 1994; Bawin-Legros, 1988]. Conform unei anchete franceze, 54% dintre copiii ai căror părinți au divorțat nu și-au văzut niciodată tatăl după divorț sau nu mai întrețin cu acesta decît legături conjuncturale [Villeneuve-Gokalp și Leridon, 1988]. Imaginea tatălui absent pare veridică. Consecințele acestei absențe asupra dezvoltării copiilor, îndeosebi la vîrstele la care prezența unui adult de sex masculin este esențială pentru identificarea și diferențierea sexuală (vîrstele mici pentru băieți și vîrsta adolescenței pentru copiii de ambele sexe), au fost insistent puse în evidență de psihologia clinică, în special de cea de inspirație psihanalitică. Probabil că popularitatea psihanalizei a făcut ca problema „deprivării paterne" să se impună ca una dintre problemele esențiale ale familiilor contemporane.

În ce măsură implică deprivarea paternă pe care o deplînge psihologia clinică o diminuare a (dispariție a) interesului tatălui pentru copilul de care s-a (a fost) separat? La o primă analiză, s-ar părea că statisticile nu lasă nici un echivoc: ce argument ar putea rezista în fața aceluia al ruperii contactelor cu copilul și al refuzului de a contribui la întreținerea sa prin plata pensiei alimentare?

L. Saxton [1990] descrie rezultatele unei anchete americane conduse de L. Wallisch și finalizate în 1986, care pot fi deosebit de utile pentru înțelegerea raporturilor dintre tații separați de copiii lor prin divorț și aceștia din urmă. Wallisch pune în evidență diversitatea situațiilor. Aproximativ un sfert dintre părinții divorțați pot fi încadrați în categoria „asociații furioși" (*angry associates*): este vorba de foști parteneri care păstrează resentimente cu privire la mariajul desfăcut, la procesul însuși de divorț (partajul bunurilor,

custodia copilului, plata pensiei şi administrarea ei, dreptul de vizită). Furia reprimată reprezintă aspectul caracteristic al relaţiei lor, iar întîlnirile – rare – prilejuite de evenimentele din viaţa copilului devin ocazii de stress care impun negocieri delicate. Un al doilea tip de relaţie parentală poate fi numit „inamicii înfocaţi" (*fiery foes*): custodia copilului rămîne – ca, de altfel, tot ce ţine de separare – o sursă continuă de conflict; nici unul nu este dispus să accepte calităţile parentale ale celuilalt, problemele copilului sînt puse pe seama greşelilor sau dezinteresului acestuia, evenimentele cu prilejul cărora se întîlnesc se transformă în „teatre de război". Totuşi, dacă jumătate din cuplurile desfăcute se află într-un conflict continuu în legătură cu exercitarea drepturilor şi obligaţiilor parentale şi mai ales cu plata pensiei alimentare, cealaltă jumătate întreţine raporturi cordiale. Aproape 3/4 dintre părinţii care rămîn în relaţii bune după divorţ pot fi numiţi „colegi care cooperează" (*cooperative colleagues*): ei împărtăşesc toate grijile şi bucuriile legate de copil, participă împreună la viaţa acestuia şi se străduiesc să-i asigure bunăstarea, fără ca relaţia lor să depăşească, însă, limitele îndatoririlor şi drepturilor parentale, de multe ori formulate explicit de instanţa judecătorească. Ceilalţi (1/4) sînt „prieteni la catarama" (*perfect pals*): ei pun interesul copilului mai presus de orice, au încredere unul în celălalt, se consideră unul pe altul părinţi responsabili şi grijulii, iar modul în care îşi exercită rolurile parentale este foarte apropiat de cel din perioada căsătoriei, continuînd să trăiască împreună cu bucurie şi plăcere problemele şi evenimentele din viaţa copilului; atunci cînd este cazul, se ajută unul pe celălalt şi în alte privinţe.

Ancheta lui Wallisch sugerează că există un interes cvasi-general în rîndurile taţilor divorţaţi pentru copiii lor. Formele în care acest interes se manifestă sînt diferite; ele depind mai ales de natura raporturilor dintre foştii soţi, influenţînd-o la rîndul lor. Chiar dacă unii taţi mai tineri percep copilul ca pe o sursă de cheltuieli şi griji suplimentare şi văd în divorţ o eliberare de un statut patern dobîndit prea devreme şi cu care „nu ştiu ce să facă" pentru moment, dar pe care îl regretă mai tîrziu [Bertaux şi Delcroix, 1991], majoritatea covîrşitoare a taţilor par să ţină la statutul şi la rolul lor patern şi se manifestă în această calitate în momentele şi în formele pe care relaţia ex-conjugală şi biografia lor le permit.

Concluziile contradictorii (dezinteresul sau interesul tatălui pentru copil) formulate în urma unor cercetări cu aceleaşi pretenţii de ştiinţificitate pot surprinde şi se pot neutraliza reciproc. Situaţia îşi găseşte justificarea în metodologia diferită (cantitativă, respectiv calitativă) utilizată şi în caracterul transversal sau longitudinal al studiilor. Studiile cantitative susţin teza absenţei şi lipsei de responsabilitate paterne; atunci cînd metodele cantita-

tive sînt înlocuite/dublate de analiza calitativă, interesul şi implicarea paterne apar ca incontestabile. Pe de altă parte, într-un moment determinat al biografiei lor, taţii divorţaţi pot manifesta o atitudine sau alta faţă de copii. Studiile longitudinale semnalează schimbarea atitudinilor parentale:

> Este absolut surprinzător – scriu D. Bertaux şi C. Delcroix [1991 : 106] – să constatăm în ce măsură se pot modifica sentimentele unui tată pentru copilul său în cîţiva ani. Aşa cum mărturisesc chiar bărbaţii intervievaţi, unii au trecut de la momente de interes pasionat la cea mai totală indiferenţă sau invers.

Cum se explică aceste schimbări de atitudine?

Lectura literaturii consacrate acestei teme scoate în evidenţă nevoia de a lua în considerare şi de această dată o asociaţie de factori: familiali, profesionali, juridici, culturali.

Despre *costurile psihologice şi sociale masculine ale divorţului* se vorbeşte foarte puţin. Opinia comună consideră bărbatul, dacă nu totdeauna vinovat de stressul separării şi insensibil la el, măcar mai puţin vulnerabil şi capabil de a „nu privi în urmă" şi de a se „consola" repede într-o nouă relaţie. Cercetările echipei californiene conduse de Wallerstein par să confirme, cel puţin parţial, această opinie: cei mai mulţi bărbaţi, în special cei aflaţi sub patruzeci de ani, se recăsătoresc, unii în primul an, majoritatea în primii trei ani după divorţ, evaluînd noua parteneră ca mai sexy, mai puţin critică, mai înţelegătoare şi mai generoasă decît fosta soţie, iar noua familie ca excelentă; pe termen scurt şi mediu, bărbaţii divorţaţi par a fi „scutiţi" de tulburările psihologice şi fiziologice pe care le prezintă frecvent femeile aflate în aceeaşi situaţie; explicaţia poate fi căutată în faptul că, date fiind diferenţele în ceea ce priveşte *status-set*-urile şi *role-set*-urile pe care modelul cultural le atribuie fiecăruia dintre sexe, viaţa bărbatului divorţat are mai multă continuitate, mai multă stabilitate [Wallerstein şi Blakeslee, 1989]. Imaginea bărbatului divorţat senin şi fericit, gata să ia viaţa de la capăt, este, totuşi, inexactă. Anchetele evidenţiază o mare variabilitate a situaţiilor. Wallerstein şi colaboratorii săi constată mari diferenţe în diferitele categorii de vîrstă: jumătate dintre bărbaţii care au, în momentul divorţului, mai mult de patruzeci de ani sînt necăsătoriţi după zece ani; mulţi dintre ei nu au altă viaţă socială în afara celei profesionale şi trăiesc acut sentimentul însingurării; la zece ani după primul divorţ, mai puţin de jumătate dintre bărbaţii recăsătoriţi au un al doilea mariaj care rezistă, ceilalţi trăind experienţa unui nou divorţ; dacă se ia în considerare vîrsta pe care aceşti bărbaţi o au în momentul celui de-al doilea divorţ, este evident că numărul celor care au probleme psihice şi sociale este mult mai mare decît ne-am fi putut aştepta.

În opinia multor autori, o contribuţie importantă la schimbările pe care timpul le aduce în atitudinea paternă revine *normelor instituţionale care reglementează încredinţarea copilului şi condiţiilor concrete de desfăşurare a procesului de divorţ*. Multe legislaţii contemporane încearcă să prezerve cuplul parental şi după disoluţia cuplului conjugal, introducînd, din anii 1980, concepte cum sînt „custodie partajată" (*joint custody*), utilizat în spaţiul american şi în cel nord-vest european sau „autoritate parentală" (*autorité parentale*), care înlocuieşte din 1987 în Franţa termenul „supraveghere" (*garde*). Sistemul custodiei partajate prezintă o serie de avantaje dintre care cele mai importante sînt continuitatea legăturii copilului cu ambii părinţi şi posibilitatea implicării egale a acestora în dezvoltarea sa, dar şi unele dezavantaje legate de conflictul de loialitate pe care îl poate trăi copilul şi de instabilitatea mediului său de viaţă [Miron, 1987]. Utilizarea în practica judiciară a acestui concept este diferită: unele state nord-europene practică custodia alternativă, indicînd o rezidenţă principală şi una secundară, utilizarea nerestrictivă de către copil a amîndurora fiind o condiţie esenţială a încredinţării; în alte cazuri (cum este, de exemplu, cazul legislaţiei californiene) se distinge între „custodie legală" şi „custodie fizică" (copilul se află în custodia legală a ambilor părinţi, dar custodia fizică este încredinţată doar unuia dintre ei, de regulă mamei). După cum se vede, chiar dacă sistemul încredinţării exclusive a copilului unui singur părinte a fost, în general, abandonat (fiind, totuşi, menţinut în unele state), în cele mai multe situaţii, instanţa trebuie să hotărască care este părintele în casa căruia copilul trăieşte cea mai mare parte a timpului. Se pretinde că decizia judecătorească este orientată de principiul interesului copilului şi de acela al egalităţii soţilor în faţa legii, acordîndu-se ambilor părinţi drepturi şi responsabilităţi egale în raport cu copilul (relaţia parentală trebuie menţinută după încetarea celei conjugale; să observăm, în treacăt, că, în aceste condiţii, termenul „familie parentală" este mai adecvat decît cel de „familie monoparentală"). În practica judiciară, interesul copilului este, însă, decis, în marea majoritate a cazurilor, pe baza opiniei comune conform căreia mama este, indiferent de resursele personale şi sociale de care dispune fiecare dintre părinţi, aceea care răspunde mai bine nevoilor copilului; în consecinţă, în nouă cazuri din zece, copilul va locui cu mama. În faţa instanţei, părinţii se află, practic, într-o situaţie asimetrică:

> Această asimetrie nu este, totuşi, imputabilă integral aparatului juridic. [...] Nu doar justiţia, ci întreaga societate, modelele culturale, valorile, modul de organizare („presiunea") a muncii, psihologii, mijloacele de comunicare în masă şi opiniile particulare spontane îşi dau concursul pentru a afirma că, în mod categoric, copilul, mai ales copilul mic, trebuie să rămînă cu mama sa. Aparatul

juridic nu face, în fapt, decît să fie cu totul de partea acestui consens foarte larg căruia îi adaugă o contribuţie proprie: îi dă forţă de lege [Bertaux şi Delcroix, 1991: 110-111].

În comparaţie cu rolul matern care este „lăudat, protejat, consolidat, finanţat", rolul patern este, dimpotrivă, „devalorizat, ignorat şi combătut de fapt" [*Idem*: 112]. Pe parcursul procesului privind încredinţarea copilului – de multe ori un adevărat război –, o „coaliţie" între instanţa judecătorească şi mamă, susţinută de un întreg ansamblu de reprezentări sociale, pare să facă eforturi de a dovedi tatălui că este incapabil să crească un copil sau, atunci cînd divorţul se pronunţă din culpa sa, că reprezintă chiar un pericol pentru acesta din urmă, pentru ca, apoi, aceeaşi „coaliţie" să incrimineze absenţa responsabilităţii paterne. În aceste condiţii, obligaţiile paterne formulate de instanţă, inclusiv (sau poate mai ales) obligaţia de a plăti pensie alimentară, au semnificaţia unei sancţiuni pe care tatăl o primeşte pentru incompetenţa sa ca părinte. Obligaţia de a plăti pensie alimentară poate avea, aşa cum observă R. B.-Dandurand [1993] exact efectul invers celui scontat de legislator: ea îl poate determina pe tatăl aflat în dificultate de a plăti sau prea suspicios în legătură cu destinaţia banilor pe care este obligat să îi furnizeze mamei fără a avea posibilitatea să controleze modul în care sînt gestionaţi să dispară cu totul din viaţa copilului; obligaţiile financiare îi pot submina dorinţa de a se implica moral în educaţia acestuia. Cu atît mai mult atunci cînd ele sînt înţelese ca o sancţiune a cărei legitimitate este contestată. Refuzul de a plăti pensia (şi ruptura totală cu copilul) pot apărea ca forme de rezistenţă a taţilor care se simt „victime neputincioase ale sistemului judiciar" [Bertaux şi Delcroix, 1991]. *Monoparentalitatea reală*, înţeleasă ca situaţie particulară a unei familii parentale în care copilul trăieşte, mai mult sau mai puţin dramatic, alături de un singur părinte şi departe de celălalt – ambii părinţi fiind, la rîndul lor, mai mult sau mai puţin afectaţi de această situaţie – se dovedeşte a fi o *construcţie socială*. Absenţa paternă apare, în acelaşi fel, mai curînd ca o construcţie socială decît ca un fenomen imputabil taţilor înşişi; înainte de a pune problema „depaternităţii"/"defiliaţiei" [Dandurand, 1993], a lipsei de implicare sau absenţei tatălui (ca *datum*), trebuie să o punem pe aceea a „depaternizării", a „deresponsabilizării parentale şi familiale" a tatălui (ca proces).

Principalul argument pe baza căruia este susţinută ideea unei stabilităţi mai mari a vieţii bărbatului divorţat este *raportul său cu sfera activităţii profesionale*. Şi în acest caz, însă, situaţiile sînt variate. Raportul cu lumea profesiilor este rareori autoconsistent. Pentru mulţi bărbaţi, în special pentru cei care au un statut socio-profesional scăzut, acest raport este corelat cu viaţa de familie. Pe de o parte, ei nu pot fi „şefi de familie" dacă nu

posedă un loc de muncă şi un venit stabile; securitatea locului de muncă pare, potrivit anchetei realizate de Bertaux şi Delcroix [1991], o variabilă mult mai pertinentă decît categoria socio-profesională pentru a explica raporturile tată/copil; spectrul şomajului (sau realitatea acestuia) nu face „casă bună" cu exercitarea rolurilor paterne. Pe de altă parte, aceiaşi autori observă că faptul de a fi căsătorit şi de a avea copii este cel care conferă sens activităţii profesionale masculine, făcînd suportabilă o muncă de nesuportat, poate, în alte condiţii. Rezultă că, dacă pierderea locului de muncă poate însemna pierderea sensului masculin al familiei şi poate genera o „demisie" din toate rolurile familiale (neglijarea familiei reprezintă principalul motiv invocat – de multe ori alături de alcoolism şi violenţă – de soţiile care intentează acţiune de divorţ), separarea de familie poate echivala cu o pierdere a sensului muncii profesionale şi a sentimentului de satisfacţie şi împlinire asociate pînă în momentul respectiv acesteia, pierdere care poate conduce la demotivare, randament scăzut şi pierderea locului de muncă şi, în continuare, la deteriorarea relaţiei cu copilul. Mecanismele cîmpului profesional, probabil un produs al acestei situaţii, contribuie ele însele la agravarea ei: în comparaţie cu bărbaţii căsătoriţi şi cu copii în întreţinere, cei necăsătoriţi şi fără copii sînt dezavantajaţi în termeni de nivel al salarizării şi şanse de promovare; exigenţa faţă de munca lor (randament, disciplina muncii) este mai mare, toleranţa mai mică, ajutorul şi suportul profesional din partea colegilor mai mici[1] [Bertaux şi Delcroix, 1991]. Ipoteza impactului rolurilor profesionale şi familiale asupra „fragilităţii legăturii dintre tată şi copil după separare" este susţinută şi de Fr. de Singly [1996a: 196]. Sociologul francez consideră că din împletirea acestor roluri emerge identitatea masculină adultă ale cărei principale repere sînt calitatea de întreţinător principal al familiei şi calitatea de garant al unităţii familiale. După divorţ, ambele dispar, iar tatăl, confruntat cu o ruptură identitară, este nevoit să intre într-o relaţie *personală* cu copilul, relaţie pe care nu o stăpîneşte.

La o analiză mai fină, teza dezinteresului patern nu se susţine; dacă se poate vorbi despre o deprivare paternă, atunci aceasta este produsul compunerii unui ansamblu de factori individuali şi sociali şi nu al unei „demisii paterne". De altfel, ne putem întreba dacă deprivarea paternă nu ascunde, de fapt, o deprivare conjugală: terapeuţii familiei constată adesea o modificare esenţială a locului copilului în unele familii (mono)parentale, în care el suplineşte absenţa tatălui, asumîndu-şi (sau fiind încărcat cu) rolul de confident, suport, protector al mamei; o astfel de situaţie îi conferă o

1. Dimpotrivă, bărbaţii singuri care au copii în îngrijire se bucură de susţinere şi ajutor mai mari decît femeile aflate în aceeaşi situaţie.

poziție specială în cîmpul puterii familiale și se soldează cu importante consecințe asupra întregii sale dezvoltări afective și psiho-sociale [Bawin-Legros, 1988].

Ca și teza corelativă a incompetenței materne, teza demisiei paterne este o construcție cognitivă care are ca fundament evidențe intuitive și atitudini moralizatoare: conduitele „anormale" (cum este aceea a locuirii separate a taților și copiilor) „sar în ochi" și se impun de multe ori cunoașterii comune, și uneori chiar celei științifice, cu o forță pe care dimensiunile lor reale nu ar justifica-o. Riscul este acela că, edificată pe fundamentul unor astfel de evidențe și atitudini, cunoașterea științifică poate, la rîndul ei, să le întărească: în cazul de față,

> [...] ea poate contribui – așa cum observă Commaille [1982, citat de Pitrou, 1994: 176] – la a legitima științific ideea că în afara familiei (normale) nu există scăpare pentru copil [...], că divorțul este o experiență traumatizantă în viața copilului și îl plasează pe acesta în categoria indivizilor supuși unui mare risc.

De altfel, dezinteresul patern este infirmat chiar la nivelul evidențelor de atitudinile active (ofensive) ale unor tați față de decizia judecătorească, atitudini care merg de la cererea insistentă a dreptului de a oferi copilului propriul cămin pînă la atitudini militante, manifestate în cadrul unor asociații pentru apărarea drepturilor taților (ameliorarea condiției masculine în raport cu copilul) [Bertaux și Delcroix, 1991].

8.3. Roluri educative în familiile compuse

Creșterea ratelor divorțialității a condus la o creștere a numărului recăsătoririlor. În multe cazuri, unul dintre parteneri sau amîndoi au în îngrijire unul sau mai mulți copii dintr-o căsătorie anterioară[1]. Limba engleză desemnează acest tip de familie prin termenul *step family* (o subclasă a categoriei *reconstituted family* sau *blended family*), iar părinții care cresc copii ai căror genitori nu sînt ei înșiși prin *step parents* [Baca Zinn și Eitzen, 1990;

1. Didier Le Gall și Claude Martin [1991] consideră că numărul copiilor francezi ai căror părinți se recăsătoresc este în creștere, cu toate că o evaluare exactă este dificilă. Abordînd problema prin intermediul statisticilor privind divorțul, ei constată că în perioada 1981-1986 numărul copiilor care au trăit experiența divorțului părinților a crescut cu o treime; unul dintre părinți s-a recăsătorit în 48% din cazuri, ambii părinți s-au recăsătorit în 37% din cazuri; 66% dintre aceștia copii au cel puțin un frate (sau o soră) „vitreg(ă)". La rîndul său, Glick [citat de Saxton, 1990] estimează că în S.U.A. existau în 1987 aproximativ șase milioane de copiii „vitregi".

Saxton, 1990]. În limba franceză, termenii *belle-famille* şi *beau-parent* se referă la acelaşi tip de unitate socială. Întrucît, însă, conotaţia acestor termeni în limbajul cotidian este negativă, autorii francofoni preferă termenul *familie compusă* (*famille composée*), ca subclasă a familiei reconstituite (*famille reconstituée*)[1] [Le Gall şi Martin, 1991 ; Théry, 1987b]. În literatura românească, Stahl şi Matei [1962] utilizează acelaşi termen (familie compusă) pentru a desemna un grup rezultat dintr-o recăsătorire şi în care cel puţin unul dintre parteneri are în îngrijire copii dintr-o căsătorie anterioară. Familia compusă poate fi : *simplu compusă* cînd unul dintre parteneri a mai fost căsătorit şi aduce cu el copii dintr-o căsătorie anterioară, *dublu compusă* cînd ambii parteneri se află în această situaţie şi *complexă* atunci cînd, pe lîngă copiii aduşi din căsătorii anterioare, cuplul are şi copii născuţi din relaţia respectivă[2].

Termenul „familie compusă" sugerează că principala trăsătură a acestor grupuri, apărute ca urmare a unei *compuneri* de unităţi sociale, este existenţa unei structuri familiale mai complexe în comparaţie cu structura familiei conjugale şi diferite de aceea a familiilor lărgite, din care rezultă o complexitate sporită a interacţiunilor familiale şi a raporturilor fiecăruia dintre membri şi ale familiei ca întreg cu exteriorul. Într-adevăr, studiile pun în evidenţă două categorii corelate de probleme pe care le ridică acest tip de familie : (1) probleme legate de raporturile copilului cu părintele „vitreg" şi cu fraţii „vitregi" ; (2) probleme legate de menţinerea limitelor.

8.3.1. Taţi „vitregi"

Discursurile ezitante ale copiilor *vis-à-vis* de locul fiecăruia dintre cei doi taţi, tatăl natural şi cel „vitreg", exprimă, în opinia lui Irène Théry [1991], o confruntare între două concepţii : aceea a primatului legăturii de sînge şi

1. Aşa cum remarcă I. Théry [1987b], termenul „familie reconstituită" conţine o ambiguitate rezultată din statutul ambiguu pe care îl rezervă acestor familii reprezentările sociale : cei recăsătoriţi sînt stigmatizaţi în calitate de subiecţi ai unui divorţ anterior, fiind, totodată, apreciaţi pentru faptul de a fi optat, totuşi, pentru forma „normală" de viaţă, care este familia conjugală. În societatea românească regăsim aceeaşi ambiguitate în expresia „a-şi reface viaţa".
2. Limba română nu distinge între diferitele categorii de fraţi „vitregi" ; relaţia copilului născut dintr-o căsătorie anterioară cu copilul născut după contractarea noului mariaj, cu alte cuvinte relaţia copiilor care au un singur părinte comun, desemnată în limba engleză prin termenul *halfsibling* şi în limba franceză prin *demi-frère (soeur)*, nu este tratată ca o relaţie specială ; expresia „sînt fraţi pe jumătate" este utilizată rareori.

aceea a priorității legăturii sociale. Cine sînt, cu alte cuvinte, „adevărații" părinți: cei care zămislesc copilul sau cei care îl cresc? Este pertinent, însă, să ne întrebăm dacă logica infantilă și cea adultă sînt, în acest caz, în mod necesar, logici disjunctive de tip structuralist: *sau* tatăl biologic, *sau* tatăl social. Este întrebarea pe care și-o pune implicit B. Bawin-Legros atunci cînd scrie:

> Este, dimpotrivă, profitabil să se valorizeze în relațiile actuale (părinți-copii, copii-copii) în același timp relațiile primare care au structurat copilul dîndu-i un nume și relațiile secundare, care vor fi tot atîtea modele de identificare [Bawin-Legros, 1988: 193].

În unele cazuri, mai frecvente în rîndurile categoriilor populare și ale celor cu un nivel scăzut al studiilor, actorii adulți sînt orientați de o *logică a substituției* vechii familii (ale cărei erori vor să le șteargă) cu noua familie. Noul tată se implică în educația copilului *ca și cum* ar fi tatăl biologic, în timp ce contactele cu acesta din urmă sînt întrerupte. Plata pensiei alimentare încetează, adesea, odată cu recăsătorirea mamei, fapt care a putut fi interpretat ca o demisie paternă; în fapt, conform acestei logici a substituției, dobîndirea de către copil a unui alt tată impune ca acesta din urmă să includă în prerogativele sale obligația de întreținere, ca modalitate esențială de a exercita rolul patern și, în același timp, ca resursă și criteriu de legitimare a puterii paterne. Logica substituției este fundamentată pe absolutizarea modelului familiei nucleare: un copil trebuie să aibă doi părinți, și nu trei; triunghiul parental este, pentru acești subiecți, de neconceput. În alte cazuri, mai frecvente în rîndurile categoriilor favorizate economic și al posesorilor de diplome superioare, o *logică a perenității* permite continuarea contactelor copilului cu tatăl biologic care rămîne educatorul copiilor săi; noul partener al mamei nu se implică (sau se implică ocazional) în educația copiilor acesteia, mai ales dacă are el însuși copii [Saxton, 1990; Segalen, 1996]. În oricare dintre cazuri, exercitarea rolului patern este dificilă, iar apropierea între copil și noul tată se realizează greu. E.H. Erikson [1950] observă că tatăl intră într-un *in-group* funcțional constituit din mamă și copil (cu propriile reguli, obișnuințe, rutine). De la început, familia este structurată în două subgrupuri ale căror limite sînt bine delimitate și al căror „pivot" este mama: cuplul conjugal și grupul mamă-copil (copii). În aceste condiții, tatăl poate prelua controlul, poate fi asimilat familiei al cărei „cap" rămîne mama, poate negocia o poziție proprie într-un sistem în care nucleul mamă-copil se adaptează și el sau poate fi respins. Lucrurile evoluează în mare măsură în funcție de modul în care expectațiile (*hidden agenda*) partenerilor se corelează, iar reacția copilului are în aceste evoluții un rol esen-

așteptări

ţial. Cercetătorul american distinge patru tipuri de reacţie (care pot fi considerate şi stadii în evoluţia raporturilor copilului cu noul soţ al mamei sale): (1) copilul manifestă antipatie, fie pentru că nu-l place pe adult ca persoană, fie pentru că îl compară cu tatăl biologic de care este încă apropiat, fie pentru că se teme să nu piardă o parte din afecţiunea şi atenţia pe care i le acordă mama; (2) copilul este distant, dar dornic să intre în contact cu adultul, iar dacă acesta din urmă este „cumsecade" distanţa poate fi înlăturată; (3) copilul este gata să-l accepte pe adult ca tată (în special la o vîrstă la care nu are încă o imagine paternă constituită); (4) copilul (de vîrstă mai mare şi mai matur) înţelege că adultul nou venit este în primul rînd soţul mamei şi abia în al doilea rînd tatăl său. Wallerstein şi Kelly [1980] adaugă că, dacă în cele din urmă copilul îl acceptă pe noul partener al mamei, acest fapt nu afectează relaţiile cu tatăl biologic: dacă vizitele erau regulate înainte de recăsătorire, ele continuă şi după aceea. Numeroase cercetări [pentru bibliografie, a se vedea Saxton, 1990] arată că cel de-al doilea tată este mai repede acceptat atunci cînd copilul are o vîrstă mai mică de opt ani şi, cu toate că, în general, fetele manifestă atitudini de respingere mai puternice decît băieţii, la vîrste mici ele se dovedesc sensibile la admiraţia şi deschiderea către ele a noului partener al mamei.

8.3.2. Mame „vitrege"

Se consideră că numărul familiilor în care noul părinte este mama este mult mai mic, întrucît numai într-unul din zece cazuri de separare a părinţilor copilul este încredinţat tatălui [Saxton, 1990]. Totuşi, dacă ţinem cont de faptul că rata recăsătoririlor este mai mare la bărbaţi decît la femei şi că numărul recăsătoririlor succesive pe care le contractează bărbaţii este, de regulă, mai mare, raportul între numărul taţilor „vitregi" şi cel al mamelor „vitrege" se diminuează.

Citînd un studiu al lui Draughon [1975], Lloyd Saxton [1990] descrie trei tipuri de conduite ale mamelor „vitrege", similare celor ale taţilor „vitregi". Ele pot acţiona după o logică a *substituţiei mamei biologice*, asumîndu-şi în întregime responsabilităţile şi dreptul de control şi disciplinare în raport cu copilul, preocupîndu-se de bunăstarea lui fizică şi emoţională. O astfel de conduită are şanse de reuşită mai mari în cazul în care copilul nu mai întreţine legături cu mama biologică (decedată sau, mai rar, care nu valorifică dreptul de vizită). În cele mai multe cazuri, însă, copilul este rezistent la încercările de substituire a mamei naturale. Indiferent de raporturile cu aceasta, el îşi construieşte, în majoritatea covîrşitoare a cazu-

rilor, o imagine a mamei naturale ca unică sursă a căldurii, dragostei și înțelegerii și nu dorește, respectiv refuză, un „surogat" matern[1]. După o altă logică, mama „vitregă" poate încerca să joace *rolul unei alte mame*, dublînd rolul matern pe care mama biologică continuă să îl exercite, pretinzînd respectul asociat statutului matern și asumîndu-și responsabilitățile aferente. În multe cazuri, triunghiul mamă biologică-copil-mamă „vitregă" situează copilul la intersecția a două modele culturale și de identificare, generînd confuzie și frustrare, precum și o reacție de apărare, care se manifestă, adesea, prin stimularea unor conflicte mai mult sau mai puțin deschise între cele două mame și prin apelul la tată în calitate de „arbitru", fapt care poate conduce la deteriorarea noii relații conjugale. O a treia figură maternă este aceea a *mamei „vitrege"-prietene* care încearcă să cîștige afecțiunea copilului, dar nu și să-l disciplineze. Ea speră să devină un confident și un sfătuitor de încredere, este îngăduitoare și evită să judece și să critice comportamentele copilului. Chiar dacă acest model de mamă „vitregă" poate să pară multora cel mai indicat, el este foarte greu de pus în practică: multe femei trăiesc o senzație de disconfort jucînd rolul mamei-prietene, au dificultăți în controlul limitelor unei relații de acest gen, iar copilului însuși ideea unui egal-adult i se poate părea lipsită de sens.

În general, familiile compuse în care mama este noul venit se confruntă cu mai multe probleme decît toate celelalte tipuri de familie, iar rolul de mamă „vitregă" este mai greu decît orice alt rol parental. Ea trebuie să răspundă așteptărilor sociale care atribuie mamei cea mai mare parte din responsabilitatea vieții domestice cotidiene (inclusiv a disciplinei cotidiene a copiilor!) și care, pe de altă parte, fac din relația afectivă mamă-copil esența rolului matern, în condițiile în care are de făcut față rezistențelor copilului și, mai frecvent chiar, ale anturajului. Situația ei este ambivalentă (i se cere să manifeste afecțiune, înțelegere, dar este *a priori* suspectată de incapacitate de a le oferi – limbajul comun este semnificativ din acest punct de vedere –) și asimetrică (i se cere să ofere dragoste, timp, energie, fără a putea cere în schimb încrederea și afecțiunea cu care sînt gratificate, în mod obișnuit, mamele). Studiile sintetizate de Saxton [1990], arată că dificultățile rolului matern sînt mai mari atunci cînd vîrsta copilului la data încheierii noului mariaj este mai mare de opt ani, cînd acest copil este o fată și cînd el întreține relații strînse cu mama biologică. În toate cazurile, dar mai ales în acestea din urmă, mamele „vitrege" trăiesc un stress și o insatisfacție mai mari decît orice alt părinte.

1. Ar fi interesat de cercetat în ce măsură este imaginarul infantil influențat (eventual determinat) de modelele pe care societatea și cultura le oferă prin intermediul rețelelor de rudenie și de sociabilitate ale copilului.

8.3.3. Negociere a puterii parentale

Aspectele cele mai delicate ale rolurilor parentale în familiile compuse sînt exercitarea autorităţii şi impunerea unei discipline. Copiii acceptă adesea o relaţie bazată pe afecţiune şi încredere, acceptă ajutorul, dar resping „chemările la ordine", cu atît mai mult dacă acestea intervin după ce, înainte de căsătorie, părintele „vitreg" nu a făcut nici o tentativă de disciplinare [Wallerstein şi Kelly, 1980].

Unii dintre subiecţii-copii ale căror discursuri le analizează Fr. de Singly [1996a] par să delimiteze patru dimensiuni ale paternităţii: concepţia, exercitarea autorităţii, asigurarea veniturilor familiei, dimensiunea relaţională (personală). Aceşti copii vorbesc despre rolul patern ca şi cum ar reconstitui din bucăţi un întreg, admiţînd că noul tată poate exercita ultimele două „funcţii", dar rezervîndu-le pe primele două pentru tatăl natural. Legitimitatea autorităţii, care are ca fundament concepţia, pare a reprezenta linia de demarcaţie între tatăl biologic şi tatăl social. În absenţa tatălui biologic, singura persoană a cărei autoritate o recunoaşte fără ezitare copilul este mama. Tatăl „vitreg" trebuie să cucerească dreptul de exercitare a autorităţii, iar acolo unde aceasta se întîmplă, el o face *via* un angajament personal excepţional şi de durată care „ascultă" de o etică a afecţiunii şi nu de una a datoriei. Din acest motiv, el este „reprezentantul idealului de familie electivă", iar familia compusă „corespunde cel mai bine idealului electiv al familiei relaţionale" [de Singly, 1996a: 203].

Mulţi autori constată ambiguitatea rolului patern în familiile compuse, dat fiind că

> [...] nici limbajul, nici obiceiurile şi nici legea nu oferă linii orientative pentru felul în care un cuplu recăsătorit şi copiii săi ar putea soluţiona problemele lor specifice [Baca Zinn şi Eitzen, 1990: 383].

Actorii implicaţi sînt obligaţi să conştientizeze permanent problemele care apar şi să negocieze soluţii. Pornind de la concluziile unui studiu elveţian [Kellerhals, Coenen-Huther, Modak, 1988], Didier Le Gall şi Claude Martin scriu:

> Diversitatea actorilor, a situaţiilor juridice şi a traiectoriilor face din negociere o chestiune centrală. Neputînd să se refere la norme exterioare, actorii trebuie, într-adevăr, să instituie modalităţi de organizare pentru a menţine o anumită coeziune a noii distribuţii familiale. Familiile „de-al doilea" [*secondes familles*] sînt veritabile laboratoare de producţie normativă şi de organizare socială [Le Gall şi Martin, 1991: 65].

Ceea ce nu înseamnă că negocierea reuşeşte întotdeauna: de multe ori ea eşuează într-o ruptură. Probabilitatea ca o recăsătorire să se soldeze cu un divorţ este cu aproximativ 25% mai mare decît aceea a primei căsătorii; dintre toate familiile, cele compuse sînt cele mai vulnerabile:

> Copiii au puterea de a-l aţîţa pe părintele biologic împotriva părintelui „de-al doilea" [*stepparent*], pe fraţi împotriva părinţilor şi pe fraţii „de-al doilea" [*stepsiblings*] împotriva fraţilor [Ihinger-Tallman şi Pasley, citaţi de Saxton, 1990: 309].

8.3.4. Părinţi vinovaţi şi copii victime?

Începînd din anii 1940, psihanaliza, cu deosebire cea americană, insistă asupra tulburărilor psihologice ale copiilor care sînt crescuţi de părinţi „de-al doilea" (*stepparents*). Un întreg val de anchete, realizate pornind de la cazuri „patologice" (eşantioane construite „prin eşec"), explică multe dintre tulburările asociate sărăciei şi nivelului scăzut de cultură şcolară prin carenţele afective şi educaţionale ale familiilor compuse [Bawin-Legros, 1988]. Dacă problemele copilului crescut într-o familie (mono)parentală au fost puse pe seama absenţei modelelor de identificare, pentru copiii familiilor compuse problema este aceea a modelelor multiple; „penurie" de taţi (mai rar de mame), de o parte, „inflaţie" de cealaltă parte; şi unii şi ceilalţi victime ale unor situaţii „anormale". În anii 1970 şi la începutul anilor 1980, această atitudine de victimizare a copiilor şi de culpabilizare a părinţilor a fost abandonată: multe studii [prezentate în sintezele realizate de Lefaucheur, 1987; Théry, 1987a] arată că, după o perioadă de acomodare, copiii „vitregi" nu au mai multe dificultăţi şcolare, relaţionale şi de integrare socială decît ceilalţi copii. Sfîrşitul anilor 1980 a marcat o nouă schimbare de optică, cercetătorii observînd că, deşi victimizarea copiilor „vitregi" şi culpabilizarea părinţilor lor trebuie evitate, mulţi dintre aceşti copii se confruntă cu probleme şcolare şi de integrare mai mari decît ale copiilor crescuţi în familii conjugal-parentale; în plus, oricare ar fi reacţiile pe termen scurt, pe termen lung, efectele situaţiei lor particulare se resimt în sentimente de abandon, de însingurare, de neîncredere şi vulnerabilitate, în resentimente faţă de părinţii biologici cărora li se reproşează faptul de a fi pus interesele personale mai presus de nevoile copilului, în teama de a nu fi din nou „trădaţi" [Wallerstein şi Blakeslee, 1989].

Studiile ultimului deceniu arată că numărul de variabile care trebuie corelate este foarte mare şi greu de controlat. Copiii „vitregi" au trăit experienţa divorţului cel puţin o dată, iar situaţia lor trebuie explicată prin efectul agregat al unui ansamblu de factori: situaţia financiară a familiei, securitatea locului de muncă şi a veniturilor părinţilor, sensul influenţelor

exterioare[1], natura relaţiilor dintre părinţii biologici după separare, natura relaţiilor copilului cu părintele biologic de care a fost separat... În plus, noua experienţă se dovedeşte stressantă şi pentru adulţii implicaţi. Culpabilizarea lor şi victimizarea copiilor este produsul unei concepţii care consideră copilul un „mic inocent" care „nu greşeşte nimic" pentru că actele sale sînt lipsite de raţionalitate sau, în cazul în care au una, se supun raţionalităţii adulte. Or, copilul se manifestă ca actor, iar conduitele sale se supun unei raţionalităţi proprii, diferite de raţionalitatea adultă. Complexitatea familiilor compuse şi a rolurilor părinţilor „de-al doilea" poate fi înţeleasă numai dacă este analizată „noua fratrie"[2] în spaţiul căreia geloziile, rivalităţile, alianţele se exprimă în forme mai violente, care pot fi cu greu controlate. Copiii nu sînt întotdeauna pregătiţi înainte de căsătorie să împartă spaţiul personal, jucăriile şi mai ales atenţia şi afecţiunea mamei (tatălui) cu alţi copii; uneori ei au sentimentul – justificat de conduite reale ale adulţilor sau rod al propriilor temeri şi fantezii – de a fi supuşi unui tratament diferenţiat [Bawin-Legros, 1988; Saxton, 1990]. În orice caz, realitatea complexităţii raporturilor copilului aflat între tatăl (mama) biologic(ă) şi tatăl (mama) social(ă) rămîne certă[3].

1. Limitele familiei compuse pot fi greu trasate, pentru că, în acest caz, copiii funcţionează ca punct nodal al unui mare număr de unităţi sociale: familia „reconstituită", părintele biologic, familiile de origine şi reţelele de rudenie ale celor doi părinţi biologici cu care, de regulă, ei continuă să întreţină relaţii. Studiile americane arată că 15% dintre părinţi şi 31% dintre copii nu îi consideră pe copiii şi, respectiv, pe părinţii vitregi cu care coabitează membri ai familiei lor, 9% dintre copii nu îl includ în familia lor pe tatăl biologic de care sînt separaţi, iar 7% procedează în acelaşi mod cu mama biologică. În jurul a trei pătrimi dintre copiii ai căror părinţi divorţează continuă să-şi vadă bunicii cel puţin ocazional, iar o treime dintre ei îi vizitează cel puţin o dată sau de două ori pe lună [cf. Saxton, 1990].
2. În S.U.A. se estimează că două treimi din numărul copiilor implicaţi într-o recăsătorire au fraţi „vitregi", respectiv trăiesc alături de copii dintr-o căsătorie anterioară a părintelui „vitreg" sau născuţi în timpul noului mariaj.
3. Citit din perspectiva unui spirit puritan, conţinutul acestui capitol ar putea părea o pledoarie în favoarea divorţului şi, mai general, în favoarea conduitelor „anormale" şi „amorale". Nu este, însă, vorba despre altceva decît despre o pledoarie împotriva unor stereotipuri prea puternic înrădăcinate în conştiinţa comună şi care, la o analiză mai profundă, se dovedesc pe cît de false, pe atît de periculoase întrucît, influenţînd discursurile şi practicile cotidiene, ca şi pe cele politice şi juridice, participă ele însele la construirea realităţii dramatice pe care o deplîng.

Capitolul 9

Raporturi ale familiilor contemporane cu alţi agenţi educativi

Am semnalat în capitolul trei faptul că aparenţa diminuării funcţiei educative a familiilor contemporane rezultă, între altele, din analiza lor ca agenţi educativi autonomi. Chiar dacă sociologii [Goode, 1963] constată o anume „afinitate" între societatea industrială şi familia nucleară (de dimensiuni reduse, mai mult sau mai puţin izolată de reţelele de rudenie şi de vecinătate), familiile contemporane nu sînt autarhice; ele funcţionează ca poli ai unor reţele complexe de unităţi sociale, iar strategiile lor educative iau naştere la intersecţia tuturor acestor unităţi care se constituie în surse de constrîngere externă, dar şi în resurse care pot fi mobilizate.

Prezentăm în paginile următoare raporturile familiei cu o serie de alţi agenţi educativi: familiile lărgite, grupurile de similitudine, şcoala, instituţiile medicale, specialiştii în intervenţie socială, reţelele de vecinătate (cartierul, oraşul educativ)[1].

9.1. Rolul educativ al familiei lărgite

Un alt stereotip în domeniul educaţiei familiale este credinţa că modelul tradiţional al familiei lărgite implică coabitarea mai multor generaţii, o relaţie afectivă puternică între bunici şi nepoţi şi, implicit, un rol educativ

1. Această prezentare are cel puţin două limite: (1) nu face un inventar exhaustiv al agenţilor educativi cu care familiile contemporane vin în contact; sînt lăsate de o parte, de pildă, raporturile familiilor cu *mass-media* şi cu instituţiile culturale (biblioteci, muzee ş.a.) al căror impact este, indiscutabil, esenţial; de asemenea, nu insistă asupra politicilor cu privire la educaţia familială; (2) nu construieşte o reţea a agenţilor, după un model ecologic; cu alte cuvinte, familia nu este văzută ca o componentă a unei comunităţi educative, ci este pusă pe rînd în legătură cu fiecare dintre agenţii menţionaţi. Raţiunile pentru care sînt asumate aceste limite sînt, în esenţă, legate de posibilităţile materiale limitate de informare, dar şi de nivelul dezvoltării cercetării ştiinţifice. Subiectele menţionate se bucură de interesul foarte recent al specialiştilor, iar numărul studiilor este foarte mic. Pe parcursul lucrării, aceste subiecte sînt, totuşi, abordate, chiar dacă numai în treacăt.

consistent al bunicilor. Conform acestui stereotip, nuclearizarea familiei a atras separarea locuirii şi, totodată, o slăbire a legăturii efective între familiile de origine şi familiile de procreere.

Totuşi, nici imaginea idealizată a trecutului şi nici contrapunerea situaţiei prezente faţă de această idealizare nu se justifică. Aşa cum am notat mai devreme, evoluţia familiei nu a urmat un curs unic şi linear; coabitarea vîrstnicilor cu nepoţii în societăţile preindustriale nu este dovedită, nici măcar în mediul rural, decît pentru familiile de tip *souche*, în care unul dintre copii rămînea, după căsătorie, în casa părintească, asumîndu-şi responsabilitatea îngrijirii bătrînilor; în cele mai multe cazuri, persoanele în vîrstă locuiau singure, munceau pînă la epuizare sau invaliditate şi, de multe ori, sfîrşeau ca „mizerabili şi vagabonzi" care se întreţineau cerşind sau deveneau clienţi ai instituţiilor de asistenţă socială [Roussel, 1991]. Şi, chiar dacă Ph. Ariès [1968] este tentat să recunoască în relaţia afectivă bătrîn-copil o relaţie mai profundă şi cu o istorie mai îndelungată decît aceea dintre părinţi şi copii[1], această relaţie nu exprimă, în opinia istoricului francez, o legătură afectivă naturală, ci poate fi asociată mai degrabă evoluţiei paralele a poziţiilor acestor categorii de populaţie: pînă către sfîrşitul secolului al XVIII-lea, atît bătrînii, cît şi copiii reprezentau categorii fără prea mare valoare socială, întrucît societatea era structurată, practic, în două clase – activi şi non-activi –, iar copiii erau definiţi ca persoane care nu au atins încă maturitatea necesară pentru a-şi asuma vreun rol social (erau trataţi ca adulţi, dar „în miniatură"), în timp ce vîrstnicii erau consideraţi incapabili să-şi mai asume un alt rol decît pe acela de a se pregăti pentru moarte; abia din secolul al XVIII-lea, dezvoltarea progresivă a sentimentului copilăriei şi a sentimentului familiei a determinat o evaluare *familială* a copiilor şi a vîrstnicilor, iar poziţiile lor s-au îmbunătăţit. Creşterea duratei medii a vieţii a făcut ca vîrstnicii, proprietari ai patrimoniului şi ai numelui (prestigiului) familiei, care aveau dreptul de decizie în legătură cu moştenirea, să fie capabili de a exercita o autoritate şi un control prelungite şi extinse asupra nepoţilor; o astfel de relaţie, care implică adesea contradicţii

1. „În viaţa cotidiană, copiii nu mai aparţineau realmente tatălui sau mamei lor [în societăţile preindustriale, n.n., E.S.]. Din momentul în care erau înţărcaţi, adică din jurul vîrstei de trei – uneori patru – ani, ei aparţineau provizoriu bunicilor, celorlalţi părinţi. De fapt, exista un grup de rude, de vecini, mai mult sau mai puţin apropiaţi, care îşi împărţeau supravegherea copilului în primii ani, probabil sub solicitudinea deosebită a bătrînilor; legătura între bătrîn şi copil este, poate, una dintre cele mai vechi; ea a fost admirabil ilustrată în *Batrînul şi marea* a lui Hemingway, [iar] eu aş fi tentat să recunosc aici o legătură mai veche, mai profundă decît aceea pe care ne-am obişnuit să o credem biologică între mamă şi copii, copiii deja mari" [Ariès, 1968: 37].

şi conflicte de interese, este departe de imaginea idealizată a afecţiunii naturale dintre bunic şi nepot, pe care stereotipul amintit mai sus o postulează[1].

Pe de altă parte, mobilitatea geografică şi socială a familiilor actuale nu conduce la rupturi între părinţi şi copiii lor căsătoriţi: în pofida distanţelor şi a diminuării frecvenţei şi duratei contactelor, legăturile şi solidaritatea familială continuă să se manifeste în numeroase forme, între care supravegherea copiilor ocupă un loc important [Pitrou, 1978; Roussel şi Bourguignon, 1976]. Generaţia născută la începutul secolului XX pare să manifeste un altruism intergeneraţional remarcabil [Deleste, 1991], astfel încît societatea actuală poate fi caracterizată, în opinia unor autori, ca o adevărată „primăvară a bunicilor" [Royal, 1987]. Există, în multe cazuri, o legătură afectivă autentică între bunici – în special bunicii materni – şi nepoţi, o intimitate mai lipsită de constrîngeri şi de reglementări normative decît aceea existentă între părinţi şi copii: vîrstnicii şi copiii par a se simţi în largul lor împreună, întreţin cu multă uşurinţă conversaţii libere (fără constrîngeri care vizează subiectul abordat sau formele gramaticale), reprezintă unii pentru ceilalţi buni ascultători, permiţînd exprimarea necenzurată a gîndurilor şi sentimentelor, iar aceasta face ca unii să devină cu uşurinţă confesorii şi, deseori, complicii celorlalţi, îşi acordă reciproc suport moral şi sprijin material.... Dacă nu poate fi negată, legătura bunici-nepoţi nu este, totuşi, una naturală, automată, ci, dimpotrivă, una construită: proximitatea geografică, debutul relaţiei odată cu – sau foarte curînd după – naşterea copilului, grija cu care este întreţinută, afinităţile reciproce, atitudinile părinţilor sînt principalii factori care permit construirea ei continuă [Deleste, 1991; Gauthier, 1995].

În ce măsură îndeplinesc bunicii un rol educativ propriu-zis? Autorii care au realizat anchete pe această temă sînt mai degrabă sceptici, dar remarcă, în acelaşi timp, varietatea situaţiilor.

Pentru eşantionul genevez investigat de Kellerhals şi colaboratorii săi [Kellerhals şi Montandon, 1991], apelul la familiile de origine reprezintă mai degrabă o excepţie de la regulă: doar 11% dintre familiile intervievate atribuie bunicilor o contribuţie semnificativă în creşterea şi educarea copiilor, în timp ce aproape jumătate dintre copiii acestor familii (intervievate) nu s-au aflat niciodată sub influenţa altor rude de sînge în afara părinţilor lor. Variabilele „clasice" (mediu social, sex al copilului, rang al naşterii) nu au nici un fel de relevanţă. Dimpotrivă, tipul coeziunii familiale

1. Comuniunea bătrîn-copil descrisă de Hemingway nu reprezintă modelul universal; Gorki, de pildă, ne pune în faţa unui model opus, caracterizat printr-o succesiune de înfruntări şi violenţe reciproce între bunic şi nepot.

contează: apelul cel mai frecvent (64% din cazuri) la ajutorul reţelei de rudenie este identificat în familiile „asociaţie", permeabile la influenţe exterioare; la polul opus, familiile de tip „paralel", centrate pe ele însele, apelează cel mai puţin la solidaritatea familială.

Ancheta întreprinsă de Kohn ş.a. [1994] pe o populaţie pariziană confirmă rezultatele cercetătorilor de la Geneva: cu toate că familia lărgită deţine o poziţie hegemonică printre grupurile de apartenenţă, iar legăturile în cadrul acestei reţele sînt „multiplexe" – termenul, preluat din vocabularul tehnic al teoriei reţelelor, desemnează o legătură care îndeplineşte simultan o pluralitate de funcţii –, nu se poate identifica un suport *specific* al rudelor în ceea ce priveşte educaţia copiilor, ci mai curînd unul de *suplinire* a rolului parental, în special în domeniul conduitelor sociale.

Pornind de la eşantioane de bunici şi nepoţi care trăiesc în Belgia (intervievate pe parcursul unei anchete longitudinale „panel"), Anne Gauthier [1995] ajunge, practic, la aceeaşi concluzie de principiu, aducînd, însă, o serie de nuanţări. Cercetătoarea de la Liège distinge trei tipuri de bunici: cei care se substituie părinţilor în supravegherea cotidiană a copiilor (*sous-traitants éducatifs*), cei care îşi asumă roluri specifice („specialiştii") şi cei care nu îşi asumă roluri educative („pasivii").

Primul tip se regăseşte mai frecvent printre muncitori şi funcţionari, printre vîrstnici care nu posedă diplome superioare şi/sau al căror statut actual (de pensionar sau de casnică) le permite preluarea unui rol pe lîngă nepoţi; distanţa geografică în raport cu familia de procreere este relativ mică. Părinţii dispuşi să-şi încredinţeze copiii bunicilor sînt, în marea majoritate a cazurilor, posesori ai unei diplome medii şi pot fi identificaţi printre muncitori, independenţi, mici comercianţi, artizani şi printre cei care lucrează în domeniul sănătăţii, al serviciilor sociale şi al învăţămîntului; posesorii de diplome superioare – şefii de întreprindere, cei care exercită profesii liberale, cadrele superioare – au rezerve în a-şi încredinţa copiii bunicilor; apelează, de asemenea, rareori la bunici, posesorii de diplome ale învăţămîntului primar. Acest tip de raport între bunici şi nepoţi se situează, în opinia lui A. Gauthier – care coincide cu opinia formulată de A. Pitrou [1978] –, în continuarea solidarităţii părinte (familie de origine) – copil (familie de procreere), îndeosebi mamă-fiică, întrucît mai ales bunicii materni îşi asumă sarcini de îngrijire cotidiană a nepoţilor. Între supravegherea cotidiană şi exercitarea unor funcţii educative există o corelaţie statistică: pentru aceşti bunici, este vorba despre o *responsabilitate cvasi-parentală*, ei exercită mai degrabă un rol parental decît unul de bunici, atribuindu-şi chiar şi dreptul de a controla stilul educativ al părinţilor şi de a orienta dezvoltarea nepoţilor. Educaţia pe care ei o fac are la bază patru

valori fundamentale: politeţea (bunele maniere); respectul faţă de părinţi, bunici şi societate; onestitatea; ascultarea în raporturile cu părinţii şi bunicii. Modelul bunicilor care răsfaţă este, în general, refuzat, iar sancţiunea, de la cea verbală, pînă la cea fizică, este considerată normală şi necesară; cu toate acestea, nu se poate pune în evidenţă o corelaţie statistică între stilul „rigorist" şi asumarea unor sarcini cvasi-parentale de către bunici. În orice caz, atitudinea nepoţilor faţă de autoritatea bunicilor este dependentă de *traiectoria familială*. Dacă familia are o traiectorie stabilă, respectiv dacă familia de origine şi cea de procreere aparţin mai mult sau mai puţin aceluiaşi mediu socio-cultural, nepoţii par să accepte rolul de educator al bunicilor ca legitim, criteriul de legitimare fiind experienţa de viaţă mai mare a bunicilor în raport cu aceea a părinţilor. Dacă, însă, a avut loc un proces de mobilitate socială (intergeneraţională), iar familia de procreere aparţine unui mediu superior, nepoţii îşi stigmatizează, adesea, bunicii; dată fiind asimetria între reţele, una dintre ele, de obicei reţeaua maternă, dominînd raporturile de solidaritate familială [Pitrou, 1978], bunicii mai distanţi (paterni, de obicei) sînt supuşi unei judecăţi mai severe decît bunicii mai apropiaţi (materni) aflaţi pe aceeaşi poziţie socială; influenţa atitudinii parentale (materne) pare hotărîtoare în această privinţă.

Cel de-al doilea tip de relaţie bunic-nepot (bunicii cu rol educativ „specializat") este mai frecvent în rîndurile vîrstnicilor care posedă studii superioare şi fie sînt încă angajaţi profesional, fie rămîn, într-un fel sau altul, socialmente activi (participînd la activitatea unor asociaţii, manifestînd interese cognitive, artistice sau practice...), valorizînd un anume grad de independenţă şi împlinire personală. Contactele lor cu nepoţii sînt mai rare, fără ca aceasta să însemne că intensitatea legăturii afective este mai mică. Dimpotrivă, această categorie de bunici acordă o mare importanţă *calităţii relaţiei* cu nepoţii. O sub-clasă a bunicilor-„specialişti" o reprezintă cei care îndeplinesc o funcţie de „club" pe lîngă nepoţi, organizîndu-le timpul liber (*week-end*-uri, vacanţe) într-o atmosferă pedagogică; atitudinea nepoţilor faţă de ei este pozitivă; de multe ori, aceştia se simt mai bine valorizaţi şi înţeleşi de bunici decît de proprii părinţi. O a doua sub-clasă o reprezintă bunicii-„rădăcini", specializaţi în transmiterea memoriei familiale; orice bunic îndeplineşte această funcţie educativă pe lîngă nepoţi, dar ea este definitorie pentru bunicii emigranţi; preocuparea acestora pentru menţinerea moravurilor şi cultivarea unei legături cu trecutul este diferit interpretată de nepoţi, care pot fi sensibili la cele povestite, dar îşi pot, de asemenea, manifesta, explicit sau implicit, dezinteresul.

Cea de-a treia categorie de bunici, „pasivii", este constituită din persoane aparţinînd tuturor categoriilor sociale. Factorii care determină fie o

cvasi-pasivitate (contacte rare), fie o pasivitate involuntară sînt, în principal, vîrsta înaintată, distanţele geografice foarte mari, întinderea mare a reţelei de rudenie (copii numeroşi, deci nepoţi numeroşi), rupturi intervenite între părinţi şi familiile lor de origine.

În unele state (Anglia, Germania, Portugalia), recensămintele populaţiei utilizează o categorie specială care desemnează nucleele familiale constituite din bunici (sau un bunic) şi unul sau mai mulţi nepoţi care coabitează pentru o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată. Aşa cum indică o cercetare întreprinsă de Karin Wall [1996], aceste nuclee (*familles grand-parentales*) se formează, în general, în momente problematice ale vieţii familiale (deces, divorţ, abandon, criză, boală, dificultate de a „împăca" rolurile parentale cu aspiraţiile privind cariera, emigrare...) şi corespund unor logici diferite: normative, acolo unde (în special în mediul rural) bunicilor le revin anumite responsabilităţi legate de creşterea şi educaţia copiilor; interacţionale, în familiile în care s-a întreţinut o legătură între bunici şi nepoţi înainte de apariţia unei situaţii de vulnerabilitate a familiei care face necesară solidaritatea familială; situaţionale. Practicile sînt, de asemenea, diverse: (1) uneori bunicii *se substituie* părinţilor, preluînd pentru un timp toate atributele acestora; (2) alteori ei sînt numai *„depozitari"* ai copiilor pentru o durată oarecare, exercitînd cea mai mare parte din rolurile parentale cotidiene, fără, însă, ca părinţii (sau măcar unul dintre ei) să renunţe la rolul lor (părinţii continuă să exercite o supraveghere de la distanţă, îşi vizitează periodic copiii şi susţin economic creşterea lor); (3) bunicii *supraveghetori*, preiau rolurile parentale cotidiene pentru durate limitate (săptămîna de lucru a părinţilor ori numai cîteva zile/nopţi din săptămînă); (4) bunicii *susţinuţi* de către nepoţi sînt identificaţi mai ales în mediul rural, unde un nepot adolescent sau necăsătorit locuieşte (sau măcar doarme) la bunici, oferindu-le ajutor şi securitate.

Abordînd problema viitorului raporturilor bunici-nepoţi, A. Deleste [1991] o plasează într-o dilemă: pe de o parte, societatea viitorului mai apropiat sau mai îndepărtat va pune acest raport sub semnul necesităţii, date fiind creşterea continuă a duratei medii a vieţii, îmbătrînirea populaţiei, activismul vîrstnicilor şi concentrarea veniturilor şi a puterii în mîinile lor; pe de altă parte, se pune întrebarea dacă aceşti vîrstnici care dispun de venituri proprii mari, de putere şi care reprezintă, practic, generaţia societăţii de consum, vor dori, vor şti şi vor putea să fie bunici.

9.2. Educaţie familială şi grupuri de similitudine

Am analizat în capitolul al doilea importanţa pe care grupurile de vîrstă şi de sex o aveau pentru construcţia personalităţii copiilor şi pentru conservarea distanţelor de clasă în societăţile preindustriale. Pentru societăţile contemporane, F.M. Thrasher, reprezentant al Şcolii de la Chicago, a pus în evidenţă particularităţile (organizare, simboluri, valori, sens al teritoriului, mod de inserţie în societate, conduite deviante) *bandelor de adolescenţi* în mediul urban muncitoresc american [cf. Erny, 1991]; alţi autori semnalează importanţa *grupului de co-discipoli* în performanţele copiilor aparţinînd categoriilor favorizate; grupurile de egali continuă astfel să funcţioneze ca forme precoce de segregaţie (excluziune) socială [Mauger, 1994; Robert şi Lascoumes, 1974]. Un număr semnificativ de studii etnografice întreprinse în şcoli (în special în cele americane) semnalează existenţa unei adevărate *culturi adolescentine* care se dezvoltă paralel, iar uneori chiar în opoziţie, cu cultura şcolară [pentru o bibliografie asupra acestui subiect, a se vedea Duru-Bellat şi Henriot-van Zanten, 1991]. Care sînt particularităţile influenţei educative exercitate de aceste grupuri şi în ce raport se află această influenţă cu cea exercitată de familie?

Cercetările lui Jean Piaget reprezintă, pentru acest aspect al educaţiei, puncte de reper esenţiale. Elaborînd o teorie genetică a dezvoltării personalităţii, Piaget consideră că transmiterea caracterelor sociale se efectuează, la specia umană, nu prin mecanisme biologice, ci în manieră „exterioară", prin acţiunea directă a unei generaţii asupra celei care o succede. Psihologul francez formulează teza „paralelismului psiho-sociologic": fiecare stadiu al dezvoltării se caracterizează prin achiziţii noi, atît la nivelul structurilor mentale (logice), cît şi la nivelul structurilor sociale (morale); între operaţiile logice şi acţiunile sociale (morale, înţelegînd morala în manieră durkheimiană, ca domeniu al regulilor) există, în fiecare etapă, o corespondenţă, o reciprocitate[1]:

> Astfel, dacă progresul logic şi cel al socializării merg împreună, trebuie spus că un copil devine capabil de operaţii raţionale pentru că dezvoltarea sa socială îl face apt de cooperare sau trebuie, dimpotrivă, să admitem că achiziţiile logice individuale sînt cele care îi permit să-i înţeleagă pe ceilalţi şi care îl conduc, astfel, către cooperare? Întrucît cele două tipuri de progres se realizează riguros

1. „...morala reprezintă un fel de logică a valorilor şi a acţiunilor între indivizi, aşa cum logica reprezintă un fel de morală a gîndirii" [Piaget, 1964: 72].

împreună, *problema pare fără soluție*, dacă nu acceptăm că acestea constituie cele două aspecte indisociabile ale uneia și aceleiași realități, simultan individuală și socială [Piaget, 1965 : 158][1].

Explicația acestei reciprocități constă în faptul că dezvoltarea personalității se realizează ca *echilibrare* continuă a nevoilor organismului cu resursele oferite de mediu pentru satisfacerea lor, echilibrare care rezultă din împletirea a două procese complementare, *asimilarea* și *acomodarea*. Prin asimilare, copilul încearcă să adapteze „obiectele" externe la stadiul său de maturizare, să „încorporeze lucrurile și persoanele" în structurile subiective deja constituite ; formele de asimilare sînt specifice fiecărui stadiu (realitatea micii copilării, de pildă, este încorporată prin intermediul suptului ca „realitate de supt"). Acomodarea constă, dimpotrivă, în reajustarea structurilor interne în funcție de caracteristicile lumii externe (ambientului) ; orice modificare a mediului atrage o acomodare a structurilor subiective [Piaget, 1967].

Evoluția ontogenetică a raporturilor individului cu lumea socială merge – indiferent de numărul stadiilor care pot fi identificate (și care diferă de la o lucrare la alta a psihologului francez) – de la *identificarea primară* (*egocentrismul* noului născut definit prin indistincția între „eu" și obiectele lumii exterioare), la *diferențierea primară* realizată prin structurarea primelor percepții organizate și *imitație* (care presupune distincția clară între polul intern – „eu" – și polul extern – „obiect"), la *supunere* în raport cu un sistem de constrîngeri exercitate de adulți (favorizată de schimburile simbolice realizate prin limbaj), iar apoi la *cooperare*, care presupune autonomia sinelui și care face posibilă inserția socială a adolescentului. Trecerea de la supunere la cooperare este, practic, înfăptuită ca rezultat al experienței în grupurile de similitudine, unde se manifestă raporturi sociale specifice, orizontale, bazate pe un alt tip de reguli și de autoritate decît raporturile verticale care se instaurează între adult și copil.

Cercetarea regulilor pe care le respectă copiii în timpul jocului este relevantă pentru această evoluție de la supunere la cooperare. Într-o primă etapă, copilul manifestă *realism moral* :

> Vom numi *realism moral* tendința copilului de a considera datoriile și valorile care se referă la ele ca subzistînd în sine, independent de conștiință, și ca impu-

1. Această constatare impune redefinirea raporturilor dintre psihologia copilului și sociologia educației. Pe de o parte, „psihologia copilului constituie un sector al sociologiei, consacrat studiului socializării individului" [Piaget, 1965 : 23] ; pe de altă parte, însă, cele două discipline își conservă, fiecare, specificitatea : „analiza sociologică a faptelor de socializare presupune o metodă nouă care are în vedere ansamblul grupului considerat ca sistem de interdependențe constructive" [*Idem* : 16].

nîndu-se în mod obligatoriu, oricare ar fi împrejurările în care este angajat individul [Piaget, 1932, trad. rom., 1989: 75].

Realismul moral comportă trei caracteristici:

(1) [...] datoria este esenţialmente eteronomă. Este bun orice act care atestă o ascultare a regulii sau chiar o ascultare a adulţilor, oricare ar fi consemnele pe care ei le prescriu; este rău orice act neconform regulilor. Regula nu este, deci, în nici un caz, o realitate elaborată de conştiinţă şi nici măcar judecată sau interpretată de aceasta; ea este dată aşa cum o primim, gata făcută în afara conştiinţei. În afară de aceasta, ea este concepută ca relevată de adult şi impusă de el. Binele se defineşte, deci, cu rigurozitate, prin obedienţă [Piaget, 1932, trad. rom., 1989: 75];

(2) [...] trebuie respectată litera, şi nu spiritul regulii [*Ibidem*];

(3) aceasta implică o „responsabilitate obiectivă", actul fiind evaluat în funcţie de criterii exterioare şi materiale (conformitatea în raport cu regula, gravitatea consecinţelor observabile), fără nici o implicare a intenţionalităţii subiective.

Familia aduce, de obicei, copilul la responsabilitatea obiectivă, dezvoltînd noţiunea de „justiţie imanentă": conduita este reglată pe baza supunerii la regula formulată de adult; principiul conformităţii îl constituie autoritatea adultului şi controlul exercitat de acesta, respectiv „sancţiunea expiatoare", corelată cu autoritatea adultului şi nu cu conţinutul comportamentului copilului.

Depăşirea stadiului realismului moral, al responsabilităţii obiective şi al justiţiei retributive este legată de dezvoltarea simultană a operaţiilor cognitive şi a raporturilor de cooperare în grupurile infantile (şcolare sau de joacă), după vîrsta de 7-8 ani. Aceste grupuri, de obicei egalitare, permit dezvoltarea unei *morale a reciprocităţii* (a participării): regulile sînt modificate (recreate) în funcţie de nevoile acţiunii cooperative, iar binele este ceea ce este cvasi-unanim acceptat de participanţi. O astfel de morală implică mai întîi o „justiţie retributivă", sancţiunile bazate pe reciprocitate şi egalitate fiind singurele acceptate, iar mai tîrziu (după vîrsta de 11-12 ani) o „justiţie distributivă" care impune ca norma să se aplice fiecăruia, dar ţinînd cont de condiţia sa particulară:

[...] în loc de a căuta egalitatea în identitate, copilul nu mai concepe drepturile egale ale indivizilor decît în raport cu situaţia particulară a fiecăruia [Piaget, 1932, trad. rom., 1989: 200].

Sancţiunile sînt aplicate în funcţie de intenţionalitatea vinovatului şi urmăresc restabilirea ordinii sociale zduncinate de încălcarea normei; se

dezvoltă, astfel, o *responsabilitate subiectivă*, care implică evaluarea actului în funcţie de intenţionalitate şi nu în funcţie de criterii exterioare[1].

Concluziile lui Piaget privind rolul grupurilor de similitudine în dezvoltarea unor trăsături specifice de personalitate (cooperare şi competiţie, reciprocitate, întrajutorare), rezultînd din *natura orizontală*, egalitară, a acestor grupuri, sînt puse în evidenţă şi de cercetări mai recente [Hartup, 1989]. Experienţa în grupurile de egali (de vîrstă şi de sex) este, conform acestor cercetări, condiţionată de natura relaţiilor verticale (mamă-copil sau, mai general, adult care îngrijeşte copilul-copil): copiii care nu au avut o relaţie trăită pozitiv şi stabilă cu adultul manifestă, de regulă, un nivel scăzut al stimei de sine, au dificultăţi în a-şi face prieteni şi sînt instabili în relaţiile orizontale. Alte studii [Parker şi Asher, 1987] indică o corelaţie înaltă între dificultăţile copilului de a-şi face prieteni şi slaba lor integrare socială la vîrsta adultă.

Influenţa grupurilor de similitudine creşte în adolescenţă. Etnologii şi sociologii sesizează funcţia educativă *complementară* a grupurilor de adolescenţi (*bande de copains*, în literatura franceză, *gangs*, în cea anglo-saxonă) – „responsabile" mai ales de educaţia sexuală – şi, implicit, rolul lor integrator, întrucît, permiţînd manifestarea tensiunilor între lumea adultă şi cea adolescentină, ele permit tînărului „rebel" o viaţă socială, reglată de norme, chiar dacă diferite de cele ale familiei sau ale altor grupuri mai mult sau mai puţin instituţionalizate [Segalen, 1996]. Sintetizînd literatura consacrată bandelor de tineri, deviante în raport cu normele adulte, M. Crubellier [1979] notează că atitudinile şi comportamentele acestora reprezintă forme de protest împotriva faptului că societăţile contemporane nu atribuie nici un statut social propriu acestor grupuri, care aveau, aşa cum am văzut, un statut bine definit în societăţile preindustriale.

În ceea ce priveşte raporturile între strategiile educative ale familiilor şi grupurile de egali, ele sînt puţin studiate. Aspectul cel mai cunoscut este acela al controlului pe care îl exercită părinţii asupra ieşirilor şi selecţiei colegilor cu care copiii şi adolescenţii îşi petrec timpul liber: un control mai puternic în rîndurile categoriilor mijlocii şi mai slab în celelalte categorii. La o analiză mai atentă, variabila semnificativă pare a fi, însă, nu categoria socio-profesională, ci mediul de rezidenţă şi strategiile de mobilitate: categoriile mijlocii, care au proiecte de mobilitate socială şi locuiesc

1. Evoluţiile de la supunere la cooperare, de la realism moral şi responsabilitate obiectivă la morala reciprocităţii şi responsabilitate subiectivă, de la justiţie imanentă la justiţie distributivă, identificate în biografia individuală, corespund unor evoluţii similare identificabile, aşa cum au arătat E. Durkheim [1925] şi G. H. Mead [1934], în istorie.

în zone eterogene din punctul de vedere al structurii sociale, sînt obligate să controleze mai atent ieşirile şi relaţiile copiilor şi adolescenţilor ; categoriile superioare, care locuiesc în cartiere relativ omogene şi ai căror copii frecventează, de regulă, şcoli „ale excelenţei" şi activităţi extraşcolare în care populaţia este selecţionată prin mecanisme sociale diverse, sînt rareori nevoite să intervină în relaţiile copiilor cu colegii lor. Controlul relaţiilor de amiciţie ale fetelor este mai puternic şi se centrează pe riscurile sexualităţii precoce, în timp ce controlul relaţiilor băieţilor este mai lax şi vizează, în special, riscul unor accidente, unor conduite deviante sau al îmbolnăvirilor ; angoasa generată de transmiterea SIDA face ca dorinţa părinţilor de a controla, într-un fel sau altul, ieşirile şi reţelele de sociabilitate ale adolescenţilor să crească [Segalen, 1996]. Dacă familiile aparţinînd claselor superioare intervin mai puţin în controlul relaţiilor, ele intervin frecvent şi eficace în soluţionarea „încurcăturilor" în care intră tinerii ; aceasta reprezintă, în opinia lui Cusson [1981], una dintre raţiunile pentru care numărul adolescenţilor devianţi sau delincvenţi proveniţi din aceste familii este, statistic, mai mic.

9.3. Raporturile familiei cu şcoala

Gîndirea funcţionalistă a acreditat ideea că societăţile actuale, eterogene şi complexe, reglate de o morală universalistă şi raţională (neutră afectiv şi laică), impun declasarea familiei ca instanţă educativă şi subordonarea ei faţă de şcoală (stat), singura capabilă să îndeplinească funcţiile de transmitere a cunoaşterii şi moralei sociale, de alocare a forţei de muncă, de alocare a *status*-urilor în funcţie de „singura şi principala axă a performanţei" [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Acest mod de gîndire sociologică a coincis cu o gîndire politică centrată pe conceptele „statului-providenţă" şi „familiei-ţintă" : părinţii sînt consideraţi mai mult sau mai puţin incompetenţi în privinţa creşterii şi educării copiilor lor, iar cadrele didactice reprezintă una dintre principalele categorii de specialişti prin intermediul cărora statul instruieşte tînăra generaţie, modelînd, în acelaşi timp, viaţa familială (condiţiile de igienă, alimentaţia, moravurile) în conformitate cu valorile sociale. În raport cu această şcoală care funcţionează ca instrument al „poliţiei familiale" [Donzelot, 1977], familia este tratată ca un „utilizator captiv", fără posibilitate de opţiune, întrucît se pretinde că sistemul constrîngerilor şcolare serveşte nu numai intereselor societăţii, ci şi celor ale individului [Ballion, 1982]. La nivelul cunoaşterii comune, ideea unui trans-

fer al sarcinilor educative apare, de asemenea: în rîndurile unor cadre didactice, ea este formulată fie în contextul unei „filosofii" educative bazate pe disjuncţia între funcţiile familiei şi ale şcolii, fie în acela al justificării eşecului şcolar şi conduitelor deviante ale elevilor printr-o „demisie" parentală; în rîndurile părinţilor, ideea este susţinută de cei care adoptă „filosofia" specializării funcţionale stricte a celor două instanţe educative, dar şi de cei care, dispunînd de un nivel scăzut al resurselor culturale, se simt „descoperiţi" în raport cu şcolaritatea copiilor [Favre şi Montandon, 1989; Kellerhals şi Montandon, 1991; Montandon, 1991].

Ultimele decenii au repus în discuţie atît ideologia „statului-providenţă" şi a „familiei-ţintă", cît şi concepţia funcţionalistă cu privire la raportul dintre familie şi şcoală. Majoritatea părinţilor, inclusiv cei aparţinînd claselor defavorizate, se dovedesc a fi departe de a accepta ideea lipsei lor de competenţă şi de a ceda integral prerogativele lor educative şcolii, departe de a fi „supuşi docili" ai statului; ei sînt, dimpotrivă, adevăraţi „strategi" ai acţiunii educative, iar strategiile şcolare se află în centrul preocupărilor lor educative [Ballion, 1982; Lahire, 1995; Montandon, 1991].

Cadrele didactice şi-au modificat şi ele opţiunile: tot mai mulţi sînt cei care consideră legătura familie-şcoală ca foarte importantă pentru reuşita procesului educativ şi care iniţiază întîlniri cu părinţii sau dau curs iniţiativelor părinţilor [Favre şi Montandon, 1989].

9.3.1. Mizele familiale ale şcolarităţii

Raporturile active ale familiei cu şcoala sînt stimulate, în ultimele decenii, de apariţia unor importante mize familiale ale şcolarităţii: *instrumentale, statutare, afective şi culturale*.

Numeroase cercetări pun în evidenţă preocuparea părinţilor pentru viitorul economic al copiilor lor, pentru plasarea acestora în cîmpul muncii pe o poziţie convenabilă din punctul de vedere al stabilităţii şi nivelului veniturilor, ori al condiţiilor de muncă [Montandon, 1991]. Dificultăţile de inserţie profesională a tinerilor şi riscul crescînd al şomajului fac ca această preocupare să crească: şcoala pare a fi instrumentul cel mai la îndemînă pentru părinţi, în special pentru cei aparţinînd categoriilor sociale lipsite de resurse economice şi culturale, de a asigura securitatea profesională a copiilor. Şi chiar dacă reuşita şcolară (diplomele superioare) nu reprezintă o condiţie suficientă pentru a evita riscurile, ea contribuie la diminuarea lor: este posibil ca un posesor al unei diplome superioare să nu găsească un loc de muncă convenabil, dar este cert că fără diplomă şansele sînt mai mici [pentru o bibliografie asupra acestui subiect, a se vedea Duru-Bellat şi Henriot-van Zanten, 1991].

Școala este nu numai o instanță a alocării forței de muncă, ci și una a alocării statutelor sociale. Reușita școlară a copiilor apare ca indispensabilă pentru asigurarea mobilității intergeneraționale în familiile aparținînd claselor mijlocii, care datorează școlii propria poziție socială, iar în condițiile în care presiunile asupra sistemului școlar cresc, familiile aparținînd categoriilor superioare au și ele nevoie de capitalul școlar pentru a-și conserva prerogativele [Bourdieu, 1979]. Într-o societate mobilă, școala devine o miză importantă pentru toate categoriile sociale, fără ca aceasta să însemne că, în mod necesar, ea asigură mobilitatea [Boudon, 1972; Thélot, 1982]. Dimpotrivă, ea presupune o dublă logică care îmbină determinismul structural al *modurilor de școlarizare* și libertatea actorilor de a urmări strategii proprii într-un *spațiu de joc*; o logică pe care clasele privilegiate o descoperă mai repede (găsind, astfel, mijloacele eficiente de a se orienta către filierele care conduc la statutele superioare), dar care rămîne, în general, ascunsă claselor populare; pentru acestea din urmă, școala modernă pare a funcționa mai degrabă ca o „capcană" (*piège*), creîndu-le iluzia existenței unui spațiu de joc al libertății și meritelor personale, atunci cînd, de fapt, ea impune constrîngerile explicite sau implicite ale unui mod de școlarizare care le dezavantajează [Berthelot, 1983].

Unii autori relevă mizele afective ale școlarizării. Într-o societate în care raporturile părinți-copii au o puternică încărcătură afectivă, școala, în special nivelurile sale primare, se orientează și ea către obiective vizînd dimensiunea emoțională (trăirea pozitivă a experienței școlare de către copil, manifestarea liberă a personalității acestuia), iar familia își vede „teritoriul" invadat [Montandon, 1987a]. Dacă unii părinți pot considera ilegitimă această „invazie", mulți fac din personalizarea activității școlare un deziderat, o condiție a înfloririi personalității copilului, a fericirii sale [Montandon, 1991; de Singly, 1996a].

Nu sînt deloc neglijabile mizele culturale ale școlarizării: citîndu-l pe Touraine [1984], Montandon [1987a] observă că societatea actuală vede tot mai frecvent diferite grupuri sociale mobilizîndu-se pentru susținerea unor idealuri culturale colective (mișcările ecologiste reprezintă un exemplu), iar cîmpul școlar reprezintă un cîmp privilegiat sub acest aspect.

9.3.2. Noi semnificații sociale ale raporturilor familie-școală

Redefinirea raporturilor familiei cu școala este corelată, de asemenea, cu modificările aduse de „societatea capitalistă de consum". Pe de o parte, sînt căutate formele de capital cele mai profitabile, iar școala este producă-

toare a unui astfel de capital – pregătirea personală. Pe de altă parte, consumatorul actual nu mai este un „captiv", el are drepturi în raport cu natura şi calitatea bunurilor şi serviciilor consumate şi le revendică; ideologia actualei societăţi de consum este o ideologie a participării; şcoala este privită de către mulţi părinţi, iar în unele cazuri chiar de către copii, ca un serviciu public în raport cu care familia se situează pe o poziţie de consumator. Aceşti *consumatori de şcoală* au dreptul să aleagă între mai multe alternative, să renunţe la un serviciu care nu îi satisface în favoarea altuia... Trăim într-o lume a *consumatorismului educativ*, aşa cum o dovedeşte, între altele, amploarea pe care au dobîndit-o învăţămîntul privat şi, în general, investiţia în şcolarizarea copiilor (eforturi financiare deosebite pentru asigurarea unui traseu şcolar lung, dar şi pentru asigurarea unor condiţii de pregătire foarte bune) [Ballion, 1982].

În unele societăţi actuale – este vorba mai ales de S.U.A., dar tendinţa se manifestă în toate statele occidentale – noţiunile de „serviciu public", „cetăţean" şi „cetăţenie" îşi modifică semnificaţiile. Orice grup de specialişti care îşi asumă responsabilitatea unui serviciu public este perceput tot mai frecvent ca aflîndu-se în serviciul cetăţenilor (contribuabililor). În aceste condiţii, nu cetăţenii sînt subordonaţi acestui grup, care reprezintă statul, ci, dimpotrivă, grupul în cauză este supus evaluării publice. Şcoala publică, în calitate de grup de specialişti cărora cetăţenii le încredinţează educaţia copiilor lor, nu face excepţie: raportul familie-şcoală este un raport între cetăţean şi reprezentanţii unui serviciu public. În ţările anglo-saxone noţiunea *accountability*, desemnînd obligaţia funcţionarilor publici de a desfăşura o activitate transparentă, astfel încît aceasta să poată fi evaluată de cetăţenii din contribuţiile cărora sînt plătiţi, are o mare popularitate [Elliott ş.a., 1981].

Pe de altă parte, din perspectiva instituţiei şcolare şi a reprezentanţilor săi, cadre didactice sau administratori, legătura cu familiile elevilor apare tot mai mult, la nivelul cunoaşterii comune, al cunoaşterii ştiinţifice şi al discursului politico-administrativ, ca o necesitate. O serie de studii atrag atenţia asupra importanţei contactelor familie-şcoală pentru reuşita şcolară a copiilor [Bronfenbrenner, 1979; Montandon, 1987a]. Corelaţia dintre reuşită şi participarea părinţilor la acţiunile organizate pentru ei pare semnificativă mai ales în cazul copiilor aparţinînd claselor defavorizate şi minorităţilor etnice [Clark, 1983]. Totuşi, asocierea celor două variabile nu poate fi interpretată ca relaţie de cauzalitate: o astfel de interpretare apare ca rezultat fie al unei extensii ilegitime a opiniilor comune ale cadrelor didactice, fie al efortului de legitimare a clasamentelor şcolare şi de mascare a faptului că eşecul copilului reprezintă un eşec al şcolii.

Nimic nu ne dă dreptul să afirmăm – scrie Perrenoud [1987a: 60] – că orice întîlnire este benefică. Nu este suficient să vorbim ca să ne înţelegem. Coexistenţa paşnică în ignoranţă reciprocă este uneori mai profitabilă decît o înfruntare deschisă care nu poate fi controlată.

De altfel, nu sînt puţini copiii care reuşesc în cariera şcolară fără ca părinţii lor să fie explicit preocupaţi de relaţia cu şcoala sau cu cadrele didactice. Această constatare empirică îl determină pe B. Lahire să se întrebe dacă insistenţa cu care părinţii aparţinînd claselor defavorizate sînt invitaţi la şcoală în numele luptei împotriva eşecului şcolar nu are funcţii ideologice, putînd fi interpretată ca

[...] o nouă impunere a unor cadre sociale şi simbolice, a unor norme de comportament, nu în direcţia copiilor, ci în aceea a adulţilor din mediile populare [...]. Dorind cu orice preţ să integreze familiile populare în locuri şi instituţii legitime, ne putem întreba dacă efortul de conversie a structurilor mentale cognitive – [conversie] pe care orice elev provenit din mediile populare trebuie să o opereze pentru a se adapta universului şcolar – nu este dublat de un efort de conversie-aculturaţie a etosului, a moravurilor [Lahire, 1995; 272].

9.3.3. Forme ale raporturilor familie-şcoală

Apariţia unor mize familiale ale şcolarizării şi resemnificarea raporturilor familie-şcoală au condus la o implicare mai consistentă a părinţilor în activitatea şcolară a copiilor şi la multiplicarea interacţiunilor personale între reprezentanţii şcolii şi membrii familiei:

[...] dacă între familie şi şcoală ca instituţii au existat întotdeauna *raporturi sociale*, *interacţiunile individuale* între părinţi şi cadrele didactice au dobîndit importanţă numai începînd din anii 1960 [Henriot-van Zanten, 1988: 185].

M. Henripin şi V. Ross [1976] identifică două dimensiuni principale ale acestei implicări: (1) dimensiunea relaţiei părinte-copil – vizînd *controlul* frecvenţei, al rezultatelor şcolare, al temelor, *ajutorul* acordat de părinţi în rezolvarea temelor şi, în general, în îndeplinirea sarcinilor şi *suportul*, respectiv susţinerea morală şi materială a activităţii şcolare a copilului; (2) dimensiunea relaţiei familie-şcoală – care se referă, în principal, la alegerea filierei şi unităţii şcolare şi la contactele directe ale părinţilor cu reprezentanţii instituţiei şcolare, cadre didactice şi administratori. Aceste contacte pot îmbrăca forma unor *întîlniri colective* desfăşurate (a) în cadrul formal al negocierilor între administraţia şcolară şi asociaţiile părinţilor, al reuniunilor de informare a părinţilor cu privire la conţinuturile şi metodele şcolare, orarelor, exigenţelor cadrelor didactice etc., al „lecţiilor deschise" pentru

părinţi, al atelierelor de lucrări practice (la care părinţii sînt invitaţi fie în calitate de spectatori, fie ca ajutoare ale cadrului didactic, fie ca specialişti) sau (b) în cadrul informal al unor excursii, vizite, ieşiri ale elevilor la diferite activităţi sportive, serbări, aniversări, mese servite împreună de părinţi şi cadrele didactice... Ele îmbracă, însă, şi forma unor *întîlniri interindividuale*, în cadul formal al unor întîlniri programate la iniţiativa cadrului didactic sau a părintelui ori în cadrul informal al întîlnirilor, mai mult sau mai puţin întîmplătoare, la ieşirea din şcoală sau în diferite spaţii publice, al telefoanelor şi scrisorilor, al vizitelor la domiciliul elevilor... [Favre şi Montandon, 1989; Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1991].

Atitudinile cadrelor didactice faţă de diferitele forme de legătură cu familiile sînt diferite. Deschiderea cea mai mare faţă de familiile elevilor, ca şi o preferinţă pentru schimburi interindividuale, se manifestă în rîndurile cadrelor didactice care au un nivel mai înalt al studiilor [Epstein si Becker, 1982] şi o experienţă pedagogică mai îndelungată [Huberman, 1989]. Cadrele didactice mai tinere organizează mai frecvent întîlniri colective (reuniuni cu părinţii) [Favre şi Montandon, 1989]. Categoria socială din care provine cadrul didactic pare a nu avea relevanţă [Mager, 1980]; în schimb, categoria socială din care provine populaţia şcolară este importantă: contactele cele mai frecvente sînt căutate de cadrele didactice care predau unei populaţii ce provine din categoriile mijlocii [Favre şi Montandon, 1989]. Deosebit de relevant este nivelul de învăţămînt: contactele cele mai frecvente şi diverse sînt identificate la nivelurile de bază ale învăţămîntului şi mai ales pe parcursul anilor şcolari „de cotitură" (clasele de început sau de final ale unui ciclu, de exemplu) [Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1991].

Caracteristicile elevilor reprezintă o variabilă importantă: atît părinţii, cît şi cadrele didactice manifestă o mare disponibilitate în a-şi coordona acţiunile exercitate asupra copiilor handicapaţi [Sterling, 1980, citat de Montandon, 1987a]. Nivelul reuşitei şcolare este, de asemenea, important: reprezentanţii şcolii organizează mai frecvent întîlniri formale cu părinţii copiilor aflaţi în dificultate şi deplîng faptul că tocmai aceştia evită legăturile cu şcoala [Favre şi Montandon, 1989].

Philippe Perrenoud [1987a] semnalează un alt aspect – de regulă ignorat de cercetători – al raporturilor familie-şcoală: indiferent dacă părinţii sau/şi cadrele didactice doresc sau nu să comunice, ei sînt, practic, „condamnaţi" să o facă prin intermediul elevului care joacă rolul de „curea de legătură" (*go-between*), de mesager şi mesaj în acelaşi timp. Indiferent de forma comunicării (directă sau indirectă, orală sau scrisă, formală sau informală), copilul are posibilitatea să modifice conţinutul şi forma mesajului, modelînd prin aceasta raporturile între adulţi:

De ce îl numim *go-between*? Pentru că aceasta ne aminteşte că, precum băieţelul din filmul lui Joseph Losey, copilul parcurge un „du-te-vino" *între* două lumi. El transmite de la una la cealaltă *tot* ceea ce o fiinţă umană poate capta, filtra, reda, potrivit ecuaţiei sale personale şi, totodată, strategiilor sale. Inginerii vorbesc despre *releu*, informaticienii despre *interfaţă*, parapsihologii despre *medium*. Într-un mod mai metaforic, *go-between* exprimă toate acestea la un loc. În plus, el este înainte de toate un *actor*! [Perrenoud, 1987a: 81].

Subiectul va fi reluat în paragrafele următoare, precum şi în finalul acestui volum, în paginile consacrate copilului-actor. Ceea ce ne interesează deocamdată este faptul că, date fiind toate aceste forme de legătură şi în special comunicarea cotidiană inevitabilă realizată prin intermediul copilului, şcoala face parte integrantă din viaţa cotidiană a familiei şi, reciproc, familia face parte din viaţa cotidiană a şcolii.

9.3.4. Şcoala – componentă a vieţii cotidiene a familiei

Considerînd că şcoala „face parte din familie" şi reprezintă în viaţa acesteia o prezenţă tot atît de importantă ca şi activitatea profesională a adulţilor, Ph. Perrenoud [1987b] inventariază douăsprezece domenii care sînt esenţial afectate de relaţia cu şcoala. Modul în care familiile se raportează la şcolaritatea copiilor este, fără îndoială, dependent de numeroşi factori (categorie socio-profesională, structura familiei, „paradigma" familială), dar, dincolo de variaţii, nici o familie cu copii de vîrstă şcolară nu „scapă" presiunilor exercitate de şcolarizarea acestora. Inventarul pe care Perrenoud îl face pornind de la exploatarea secundară a datelor empirice culese în timpul unor cercetări consacrate altor teme – şi pe care îl prezentăm în continuare –, este susţinut, aşa cum vom vedea, de anchetele care vizează direct raporturile familie-şcoală.

(1) Timpul studiilor este o etapă în cursul vieţii individuale, dar şi o etapă a ciclului vieţii familiale, în care şcoala, ca organizaţie care funcţionează conform unui orar riguros, determină ritmurile familiale. În afara acestor constrîngeri directe, o gamă largă de presiuni indirecte se exercită asupra orarului anual, săptămînal şi cotidian al fiecăruia dintre membrii familiei, obligat să-şi coordoneze programul în funcţie de cantitatea şi de dificultatea temelor pentru acasă, de nevoile de odihnă şi de destindere ale copilului, de nevoia de a-l ajuta să găsească soluţii unor probleme ivite în relaţia cu sarcina şcolară, cu cadrele didactice sau cu colegii... Dat fiind că gestiunea familială a timpului este realizată astfel încît, de regulă, mamele consacră durate mai mari şcolarizării copilului (în special la nivelul şcola-

rităţii primare) decît taţii şi că mamele care sînt antrenate în activităţi extrafamiliale consacră în acest scop durate comparabile cu cele consacrate de mamele care nu lucrează [Kellerhals şi Montandon, 1991 ; Montandon, 1991 ; de Singly, 1996a şi 1996b], ritmurile şcolare afectează mai mult familiile în care ambii adulţi exercită roluri extrafamiliale, generînd supraîncărcare a rolurilor feminine şi conflicte de rol care îşi găsesc, de multe ori, soluţia în întreruperea carierei profesionale a femeii [Segalen, 1981 ; Saxton, 1990].

Pe de altă parte, însă, şcoala apare, din punctul de vedere al raportului cu timpul, şi ca o prezenţă benefică : ea îşi asumă, pentru o parte a zilei, sarcina supravegherii copiilor, oferind părinţilor posibilitatea de a utiliza în alte scopuri duratele respective ; în plus, ea introduce o anume ritmicitate şi stabilitate, o ordine în viaţa familiei.

(2) Şcolarizarea copiilor impune, de asemenea, o modificare a raportului familiilor cu spaţiul : ele sînt obligate să opteze pentru o unitate administrativ-teritorială de rezidenţă sau pentru o mobilitate spaţială cotidiană care convin aspiraţiilor privind cariera şcolară a copiilor, să-şi reorganizeze spaţiile domestice... În acelaşi timp, ea oferă copiilor un spaţiu propriu de învăţătură şi de joacă, de întîlnire cu persoane de aceeaşi vîrstă, pe care spaţiul limitat al locuinţelor şi amenajările urbane nu îl asigură totdeauna.

(3) Bugetul familial este sensibil afectat de şcolarizarea copiilor. Sume importante trebuie cheltuite pentru plata „serviciilor" şcolare : taxe, în cazul învăţămîntului privat, plata unor lecţii specializate (arte, dans, limbi străine, sport), plata unor meditatori particulari, transportul la şcoli „ale excelenţei" situate departe de locuinţa familiei. Chiar şi în cazul în care copilul este elev în învăţămîntul de stat, gratuit, şi chiar şi acolo unde rechizitele şcolare sînt oferite gratuit, „societatea de consum" exercită presiuni asupra bugetului familial : copilul căruia i se cere reuşită şcolară trebuie să fie bine hrănit ; în momentul în care „iese în lume", el trebuie îmbrăcat aşa cum o impun regulile formale sau interacţionale ale colectivităţii şcolare şi aspiraţia copilului sau/şi a familiei de a crea şi întreţine o imagine publică convenabilă (de a-şi proteja „faţa", în termenii lui Goffman [1967]) ; el trebuie, de asemenea, să participe la diferite activităţi colective (serbări, vizite, excursii) care contribuie la integrarea lui şcolară, la lărgirea reţelei de sociabilitate şi, în ultimă instanţă, chiar la întărirea prestigiului familiei. A. Mingat şi J. Perrot [1981] identifică cinci tipuri de cheltuieli ale familiei pentru educaţia copiilor : *cheltuieli de şcolarizare*, cuprinzînd sumele de bani avansate instituţiei şcolare ; *cheltuieli şcolare*, cuprinzînd sumele cheltuite în vederea frecventării şcolii (pentru procurarea cărţilor şcolare, caietelor şi altor produse de papetărie, a echipamentului special

cerut de activitățile școlare, pentru transport etc.); *cheltuieli pentru educația formală*, care reprezintă suma primelor două tipuri de cheltuieli; *cheltuieli socio-culturale*, cuprinzînd cheltuielile care nu sînt cerute direct de școală, dar care contribuie la dezvoltarea intelectuală a copilului (lecții particulare, *loisir* educativ, sport, cărți, material audio și video, jocuri); *cheltuieli curente* (bani de buzunar, transport, îmbrăcăminte, sănătate, igienă). Autorii francezi constată că, dacă nivelul cheltuielilor socio-culturale este dependent de categoria socio-profesională, nivelul cheltuielilor destinate educației formale este dependent mai mult de variabile legate de nivelul și tipul studiilor și de particularități geografice.

R. Ballion pare îndreptățit să creadă că, în era „consumatorismului educativ", nu numai clasele superioare, ci și clasele lipsite de resurse se mobilizează în vederea unei investiții financiare mari în școlarizarea copiilor; pentru acestea din urmă, mai ales, o atare investiție răspunde unei logici a accesului la un capital de mare rentabilitate – cultură interiorizată, pregătire profesională etc.), dar și unei logici a consumului „securizant" și „gratifiant":

> Această funcție specific „capitalistă" a școlii – formarea unui capital indestructibil și remunerator – este apreciată în mod deosebit de mediile modeste care se simt puțin competente în ceea ce privește gestionarea patrimoniului. De altfel, adesea, aceste medii modeste preferă să-și plaseze copiii într-o unitate școlară cu plată. Într-adevăr, a plăti este securizant; a plăti reprezintă o garanție a calității, beneficiarul care plătește se consideră în drept să controleze serviciul; în plus, a plăti este gratifiant pentru părinții care economisesc la alte capitole din bugetul menajului ceea ce consacră pentru viitorul copilului lor [Ballion, 1982: 95-96].

Este evident că presiunile școlarizării sînt resimțite mai puternic de aceste categorii care adoptă o logică a sacrificiului.

Pe de altă parte, școala contribuie la ușurarea sarcinilor financiare ale familiei, preluînd supravegherea copiilor, inițierea lor în anumite activități artistice, tehnice, sportive etc., oferind acces gratuit în biblioteci sau ludoteci, consultații medicale, asigurări subvenționate, consultații psiho-pedagogice și de orientare școlară, acoperind, uneori, chiar o parte din alimentația copilului.

(4) Volumul și distribuția sarcinilor între membrii familiei sînt serios influențate de școlarizarea copiilor. De la sarcinile menajere (spălat, călcat, pregătirea mesei) și cele privind întreținerea și ordinea „logisticii" școlare – care se multiplică și în care copiii care exercită „meseria de elev" [Chamboredon și Prévot, 1973] sînt mai puțin implicați – la sarcinile legate de supravegherea, susținerea și asistarea copilului în activitatea școlară,

totul contribuie la „încărcarea" rolurilor adulţilor (mamelor, în special), dar şi a fraţilor (surorilor) mai mari.

Sînt, adesea, remarcate diferenţele de implicare a părinţilor în sarcinile şcolare, în special în asistenţa care este oferită copiilor în realizarea temelor pentru acasă: cu cît nivelul studiilor mamei este mai scăzut, cu atît asistenţa pe care ea o acordă copiilor este mai puţin consistentă; de asemenea, cu cît statutul socio-profesional al familiei este mai scăzut, cu atît mai puţin sînt asistaţi elevii în realizarea temelor pentru acasă; mai mult, familiile lipsite de resurse sînt cele care par a se „resemna" cel mai repede în cazul unui eşec şcolar, renunţînd la a solicita consiliere şi la a se mobiliza pentru şcolarizarea copiilor [Montandon, 1991]. Toate acestea reprezintă argumente pe baza cărora este susţinută, la nivelul cunoaşterii comune, teza „demisiei" parentale în categoriile defavorizate. O teză contrazisă de mulţi autori ale căror cercetări indică nu o deresponsabilizare parentală, ci un raport puternic disproporţionat între resurse (eforturi, costuri) şi efecte: pentru aceste categorii, activitatea şcolară este lipsită de transparenţă; părinţii doresc să-şi ajute copiii, dar sînt puşi în faţa unor conţinuturi care le sînt inaccesibile, a unor metode pe care nu le-au experimentat niciodată şi, mai mult, în faţa neîncrederii cadrelor didactice care le sugerează, adesea, că este mai bine să stea deoparte [Glasman, 1994]; ei caută consiliere pedagogică, asistă elevul etc. atîta timp cît acesta obţine rezultate şcolare bune; „retragerea" apare atunci cînd rezultatele şcolare sînt slabe [Montandon, 1991]. Se pare că avem de-a face nu cu o logică a „demisiei", ci mai degrabă cu una de tip boudonian [Boudon, 1972]: de fapt, părinţilor din categoriile defavorizate li se cer eforturi mai mari decît tuturor celorlalţi; în condiţiile în care beneficiile obţinute sînt estimate ca foarte mici în raport cu costurile, ei renunţă la investiţia (nerentabilă) în copil. O logică a schimbului (darului şi contra-darului) este, de asemenea, mai probabilă decît aceea a deresponsabilizării: aşa cum sesizează Bourdieu [1979], pentru categoriile lipsite de resurse, proiectele şcolare implică un stil de viaţă ascetic, centrat pe morala sacrificiului parental; sacrificiul este, însă, rareori gratuit, el este gîndit şi făcut „în profitul copilului"; atunci cînd acest profit pare o himeră, părinţii renunţă. De altfel, există familii aparţinînd claselor populare care se mobilizează în urmărirea unor strategii coerente în vederea reuşitei şcolare [Lahire, 1993a şi 1995; Zeroulou, 1988]. Pe de altă parte, implicarea scăzută în rezolvarea temelor este identificată şi în rîndurile categoriilor mijlocii şi superioare, iar motivaţiile sînt multiple: în afara faptului că părinţii se simt depăşiţi de conţinuturile, de metodele şi de mijloacele utilizate de şcoala actuală, sînt invocate indisponibilitatea părinţilor în familiile cu dublă carieră, faptul că elevul nu are nevoie sau refuză să fie ajutat,

faptul că există o altă persoană (membru al familiei sau preparator plătit) care se ocupă de aceasta, faptul că elevul este înscris într-un sistem formal de asistență în efectuarea temelor... [Montandon, 1991].

(5) Școala obligă părinții să exercite asupra copiilor un control accentuat: sînt supuse controlului mai ales conduitele „publice" (școlare), iar aceasta implică un control social la care școala supune familia în întregul său:

> Putem considera școlarizarea ca o modalitate de a *normaliza* familiile, mai subtilă și, fără îndoială, mai eficace într-o societate puternic școlarizată decît politicile igieniste sau acțiunile filantropice ale secolului al XIX-lea [Perrenoud, 1987b: 122].

Funcția de control exercitată de familie crește mai ales în familiile care practică o morală „rigoristă" a respectabilității, a datoriei sau/și în cele care se mobilizează pe o traiectorie ascendentă, indiferent de categoria socială căreia îi aparțin. Mulți părinți, și mai ales cei care nu posedă resurse culturale suficiente pentru a se simți competenți să intervină în probleme de conținut ale învățării școlare, practică un control sistematic al notelor, al timpului alocat învățării și, în general, al orarului zilnic, al programelor TV vizionate, al lecturilor, al ordinii și curățeniei, al disciplinei școlare [Lahire, 1993a și 1995; Léger și Tripier, 1986; de Quéiroz, 1981 și 1991; Terrail, 1990]. Ne putem întreba în ce măsură afectează acest control relația emoțională între părinți și copii și în ce măsură „prăpastia" care se instalează treptat între generații nu este imputabilă mai degrabă rupturii afective decît distanței culturale, pe care le implică, în egală măsură, școlarizarea.

(6) Prezența școlii modifică formele și conținuturile educației familiale. Încercînd să ofere copiilor un capital cultural și intelectual rentabil din punctul de vedere al reușitei școlare și o educație morală care să atragă o evaluare pozitivă din partea cadrelor didactice, părinții modelează continuu formele, conținuturile, mijloacele etc. educației familiale, creînd de multe ori acasă o adevărată școală și preluînd roluri similare celor ale cadrelor didactice. Potrivit studiilor efectuate de R. Establet [1987] și de C. Montandon [1991], modificările cele mai evidente apar în clasele mijlocii școlarizate, unde părinții își asumă un rol pedagogic propriu-zis, consultînd manuale și lucrări de specialitate, ajutînd copiii în înțelegerea conținuturilor școlare, organizînd activități „de fixare" și de completare a acestor conținuturi (jocuri, lecturi suplimentare, vizite la muzee, vizionarea unor spectacole etc.). Preocupări de acest tip pot fi identificate și în rîndurile claselor populare: lectura, de pildă, este încurajată în numeroase familii din această categorie. Numai că aici părinții practică o intervenție explicită și directivă, trăită de

multe ori negativ de copil, în timp ce în clasele mijlocii şi superioare este preferată o intervenţie mai subtilă, în care conversaţia părinte-copil deţine un rol esenţial [de Singly, 1989 şi 1993]. Analizînd corelaţia pe care unele studii o evidenţiază între experienţa lecturii în familie (începînd cu lectura cu voce tare a poveştilor de către adulţi pentru copilul preşcolar) şi reuşita şcolară a copiilor în domeniul scrisului şi cititului, B. Lahire notează:

> Problema nu se limitează, deci, la prezenţa sau la absenţa lecturii acasă: atunci cînd există experienţa lecturii, trebuie să ne întrebăm întotdeauna dacă aceasta este trăită pozitiv sau negativ şi dacă modalităţile sale sînt compatibile cu modalităţile socializării şcolare în domeniul scrisului [Lahire, 1995: 19].

(7) Şcoala deposedează familia de copil, mai întîi prin faptul că stabileşte o distanţă spaţială între ei, iar apoi prin acela că deposedează familia de puterea de a decide asupra viitorului copilului [Perrenoud, 1987b]: în sistemul orientării şi promovării şcolare, ultimul cuvînt îl au structurile sociale şi şcolare existente şi modul în care performanţele copilului sînt evaluate de către cadrele didactice; orientarea şcolară se dovedeşte, în mare măsură, o „afectare (atribuire) socială", iar decizia pe care o iau părinţii şi profesorii este „supradeterminată" social [Berthelot, 1993]. În aceste condiţii, familiile defavorizate sînt victimele unei şcolarizări care *le pune* în situaţia unui handicap cultural, lingvistic, relaţional, informaţional... De multe ori, ele consideră şcoala doar ca o etapă a cursului vieţii – impusă de structurile sociale – şi limitează şcolarizarea copiilor lor la nivelul general obligatoriu. Alteori, transformînd condiţiile obiective ale existenţei în aspiraţii subiective [Bourdieu şi Passeron, 1970] sau anticipînd costuri şi riscuri mult prea mari în raport cu beneficiile [Boudon, 1972], ele se mulţumesc să-şi orienteze copiii către filiere scurte (profesionale). Cum nu au abilitatea de a căuta şi valorifica informaţia (resursele sociale), ele cedează mai uşor în faţa sugestiilor pe care le face şcoala (interesată, adesea, mai mult de conservarea efectivelor, a posturilor didactice şi a imaginii unităţii şcolare decît de destinul elevilor), lăsîndu-şi copiii să frecventeze colegii şi licee de cartier, bogate în „factori de risc" şi funcţionînd, adesea, ca adevărate „ghetto-uri populare" [Dubet, 1991; Paty, 1981].

Pe de altă parte, influenţînd esenţial identitatea copilului, şcoala deposedează familia de puterea de a-l modela (educa) „după chipul şi asemănarea sa" şi creează, în familiile aparţinînd claselor populare, o distanţă socială care se adînceşte pe măsură ce copilul înaintează în cariera şcolară. Raporturile dintre familie şi şcoală se definesc, astfel, în termenii unui paradox: părinţii investesc foarte mult, material şi emoţional, într-o carieră şcolară la sfîrşitul căreia se văd separaţi de copiii lor printr-o mie şi una de bariere simbolice.

Există, totuşi, şi o a doua faţă a medaliei: separarea spaţială poate contribui la întărirea legăturii afective [Ariès, 1973]; în plus, intervenţia şcolii în orientarea destinului personal poate constitui, pentru mulţi părinţi, o resursă importantă, dat fiind că, practic, structurile şcolare actuale lasă actorilor un „spaţiu de joc", iar decizia este o construcţie „la persoana întîia" în raportul direct familie-şcoală; este adevărat, însă, că, în acest „joc" subtil al determinismelor structurale şi libertăţii de opţiune a actorilor, cele care se orientează mai rapid şi mai eficient rămîn categoriile situate la vîrful piramidei sociale [Berthelot, 1983 şi 1993].

(8) Şcoala afectează climatul emoţional al familiei, creînd stări de satisfacţie sau/şi de tensiune [Perrenoud, 1987b]. Ea pune familia în faţa oboselii, a nervozităţii, a insatisfacţiei copilului, dar oferă, în acelaşi timp, prilej şi teme de conversaţie între membrii familiei, dă viaţă raporturilor intrafamiliale [Montandon, 1991].

(9) Procedînd la evaluarea activităţii copilului, şcoala evaluează implicit activitatea parentală. Evaluările şcolare contribuie nu numai la clasarea elevului, la cristalizarea imaginii de sine şi a reputaţiei sale în faţa profesorilor şi a colegilor, ci şi la declanşarea unor procese similare care îi privesc pe părinţi. Notele şcolare şi, în general, orice evaluare sînt asumate de aceştia, ei se simt culpabilizaţi sau recompensaţi în egală măsură sau chiar mai mult decît elevul însuşi [Glasman, 1994; Montandon, 1991; Perrenoud, 1987b].

(10) Şcoala „ameninţă intimitatea familiei mult mai mult decît oricare altă instituţie, cel puţin într-o societate pluralistă şi laică" [Perrenoud, 1987b: 146]. Uneori, raţiuni pedagogice îi determină pe profesori să caute informaţii cu privire la viaţa familială a unor elevi. Alteori, elevul, chiar atenţionat de părinţi asupra nevoii de a păstra secretele de familie, nu distinge clar între un secret şi un fapt care poate fi dezvăluit. Dar cel mai important canal de „scurgere a informaţiilor" dinspre familie către şcoală (şi invers) este comportamentul cotidian al elevului: ţinuta, starea sa fizică şi psihică, opiniile sale, interesele sale cognitive...

(11) Multe familii aparţinînd categoriilor defavorizate trăiesc deziluziile şi frustrările generate de „capcana şcolară"; acestea sînt cu atît mai puternice, cu cît decalajul între speranţe şi realitate sînt mai mari.

(12) În sfîrşit, şcoala introduce familia într-o reţea de sociabilitate ai cărei poli sînt colegi ai copilului, părinţi ai acestora, cadre didactice, conferind adulţilor un rol şi o identitate sociale particulare: acela (aceea) de *părinte al (ai) unui (unor) elev(i)* [Perrenoud, 1987b]. În această calitate,

unii părinţi pot trăi sentimentul multiplicării constrîngerilor care se exercită asupra lor, dar alţii au, dimpotrivă, sentimentul că dispun de o „deschidere spirituală şi socială" mai mare care le permite ridicarea nivelului propriu de cunoaştere (instruire) şi integrarea mai bună în viaţa comunităţii [Montandon, 1991] ori chiar de putere mai multă în raporturile cu sistemul instituţional, ţinînd cont de forţa socială pe care o generează numărul în cadrul reuniunilor cu părinţii sau al negocierilor între asociaţiile de părinţi şi administraţia şcolară [Favre şi Montandon, 1989].

9.3.5. Influenţe/presiuni exercitate de familie asupra şcolii

În ce măsură sînt familiile prezente în viaţa şcolii? Exercită ele asupra instituţiei şcolare o presiune comparabilă cu aceea pe care o exercită aceasta din urmă asupra lor? Evident, ponderea influenţei fiecărei instanţe asupra celeilalte nu poate fi măsurată.

O sinteză a literaturii consacrate raporturilor familie-şcoală permite, însă, un inventar calitativ al „ceea ce familia face şcolii", similar celui realizat de Perrenoud cu privire la „ceea ce şcoala face familiei", cu rezerva că, şi în acest caz, presiunea se exercită în modalităţi şi grade foarte diferite de la o unitate şcolară la alta, de la un cadru didactic la altul, în funcţie de variabile cum sînt nivelul şcolar (primar, gimnazial, liceal...), structura populaţiei şcolare, tipul de organizaţie scolară, vîrsta şi originea socială a cadrului didactic ş.a., dar a căror influenţă rămîne încă insuficient studiată.

(1) Implicarea părinţilor în activitatea şcolară a copilului introduce un intermediar în raporturile şcoală-copil. Încrederea sau neîncrederea copilului în valorile şcolare şi în cadrele didactice, autoritatea de care se bucură acestea, reuşita sau eşecul şi, în consecinţă, satisfacţia sau insatisfacţia cadrului didactic, ca şi eficacitatea instituţiei şcolare depind într-o măsură deloc neglijabilă de această mediere.

(2) Dacă şcoala exercită, aşa cum am constatat mai devreme, importante presiuni temporale şi spaţiale asupra familiei, la rîndul ei, aceasta din urmă, obligă şcoala la reconsiderări ale orarelor – care trebuie puse de acord cu orarele profesionale ale părinţilor şi, mai recent, cu nevoile de petrecere a timpului liber sau de manifestare a afecţiunii şi coeziunii familiale, cu nevoile de informare ale părinţilor – şi la redefinirea spaţiilor şcolare. Favre şi Montandon [1989] fac în mai multe rînduri trimiteri la demersuri ale unor asociaţii ale părinţilor în sensul modificării orarelor şcolare, la pătrunderi ale activităţilor familiale în duratele şi spaţiile şcolare (părinţi care îşi însoţesc copiii pînă în vestiare sau pînă în clasă, ajutîndu-i să se îmbrace şi să se dezbrace, de pildă) sau la prelungiri ale activităţilor şcolare în durate şi

spații extra-școlare (cadrele didactice discută cu părinții despre activitatea școlară a copilului la ieșirea din școală, pe stradă, la magazin, la o reuniune mondenă, la telefon...). Segregația spațiilor și duratelor școlare și familiale este, în societățile contemporane, practicată de un număr limitat de părinți și cadre didactice.

(3) Raporturile cu familiile elevilor conduce la creșterea complexității *role-set*-ului cadrului didactic: pe lîngă rolurile exercitate în raport cu copiii și cu administrația școlară, acesta îndeplinește un set de roluri în raport cu adulții, fie în calitate de co-participant la educația copiilor, fie – în mediul rural – în calitate de membru al comunității [Henriot-van Zanten, 1990]. El devine partener de dialog pe teme diverse, consilier în probleme psiho-pedagogice sau familiale, nu odată asistent social... O creștere a complexității trăită uneori pozitiv, ca resursă a ameliorării exercițiului rolului în raport cu copilul, alteori negativ, ca sursă de stress, datorită faptului că pregătirea profesională a cadrului didactic nu cuprinde și aspecte legate de acest rol [Ballion, 1982; Favre și Montandon, 1989] și că mulți părinți aparținînd categoriilor superioare nu ezită să facă observații critice cu privire la activitatea cadrului didactic în prezența copilului și nici să se situeze de partea acestuia din urmă în cazul unui conflict [Anderson-Levitt, 1988, citat de Henriot-van Zanten, 1988].

(4) Contrar opiniilor unor cadre didactice, majoritatea părinților manifestă deschidere și interes față de funcționarea și inițiativele de dialog ale școlii, dar așteptările lor sînt foarte diferite și, uneori, contradictorii: în timp ce părinții aparținînd mediului muncitoresc și al angajaților subalterni cer școlii să acorde prioritate obiectivelor instrumentale (efort, disciplină, capacitate de a se descurca în viață), cei aparținînd categoriilor superioare așteaptă ca școala să dezvolte autonomia și spiritul critic ale copilului. Nu este de mirare că, evaluată în funcție de criterii atît de diferite, activitatea cadrelor didactice apare ca nesatisfăcătoare pentru foarte mulți părinți [Montandon, 1994] și nici că acestea (cadrele didactice) trăiesc sentimentul insecurității și caută să se protejeze, limitînd „amestecul" părinților în viața școlii [Comeau și Salomon, 1994].

(5) Interacțiunile între cadrele didactice și părinți conduc, de asemenea, la o reconstrucție continuă a rolurilor care se negociază în experiența cotidiană: unele cadre didactice chestionate de Favre și Montandon [1989] precizează că, în timp, și-au modificat fie conduita în raport cu un elev anume și cu familia acestuia, fie strategiile educative generale, ca urmare a reacțiilor părinților. Trăirea acestei negocieri poate fi, de asemenea, pozitivă, ca sursă de perfecționare profesională și ameliorare a rezultatelor, sau

tensionată, întrucît pune continuu cadrul didactic într-o situaţie non-familiară, non-rutinieră, obligîndu-l să problematizeze neîntrerupt competenţa şi performanţele sale, propria imagine publică şi imagine de sine.

(6) Raporturile directe cu familia adaugă un nou factor de evaluare şi control ale activităţii cadrului didactic. O „scurgere de informaţie" dinspre şcoală către familie se realizează în mod cotidian, prin mişcarea de „du-te-vino" (*go-between*) a copilului [Perrenoud, 1987a]. Pătrunderea părinţilor în şcoală, şi mai ales participarea lor la activităţi didactice (lecţii deschise, ateliere, serbări etc.), accentuează transparenţa acestora. În plus, interacţiunile (îndeosebi cele colective) permit părinţilor (mai ales celor din categoriile superioare) să-şi exprime opiniile, fapt care poate genera disconfort. Nu întîmplător, mai mult de jumătate dintre cadrele didactice intervievate de Favre şi Montandon [1989] preferă contactele interindividuale şi informale, reducînd la minimum necesar numărul reuniunilor cu părinţii şi al lecţiilor deschise.

(7) Participarea părinţilor la activităţile şcolare, în special participarea lor la decizie prin asociaţiile de părinţi, poate conduce la repunerea în discuţie a oportunităţii unor metode şi chiar a unor obiective şi conţinuturi şcolare. Contrar opiniilor multor cadre didactice, părinţii sînt interesaţi nu numai de aspecte care vizează direct succesul şcolar imediat al copiilor lor, ci şi de aspecte ale funcţionării instituţiei şcolare; ei doresc să ştie mai multe despre obiectivele, conţinuturile, metodele, exigenţele cadrelor didactice: preferinţa lor, opusă celei a cadrelor didactice, pentru reuniuni cu părinţii, lecţii deschise şi, în general, activităţi prin intermediul cărora pot înţelege mai bine mecanismele şcolii, este semnificativă [Montandon, 1991]. Dincolo de activitatea unuia sau altuia dintre cadrele didactice, pot fi vizate înseşi organizaţia şcolară şi structurile şcolare. Şi, chiar dacă revendicările exprimate explicit de reprezentanţii asociaţiilor de părinţi sînt (auto)cenzurate de reţinerile pe care le dictează sentimentul competenţei limitate şi teama de a nu provoca repercusiuni asupra copilului [Comeau şi Salomon, 1994], „deschiderea şcolii" către familiile elevilor implică o deschidere către critică şi schimbare şi zdruncină sentimentele de certitudine şi de securitate ale cadrelor didactice. Avînd posibilitatea opţiunii pentru o filieră sau pentru o unitate şcolară şi posibilitatea de exprimare publică a opiniilor în cadrul asociaţiilor de părinţi, familiile se pot manifesta în raporturile cu şcoala ca un factor de putere.

(8) Pe de altă parte, contactele cu familia permit cadrelor didactice şi instituţiei şcolare legitimarea propriilor decizii şi acţiuni care ar putea genera semne de întrebare. Sau, cel puţin, aceasta este impresia generală

care se degajă din modul în care descriu cadrele didactice geneveze relaţiile lor cu părinţii [a se vedea Favre şi Montandon, 1989].

(9) Contactele cu părinţii lărgesc universul social al cadrelor didactice, reţelele lor de sociabilitate. De altfel, preferinţa pentru întîlniri informale pare să indice o valorificare în acest sens a relaţiei: deschiderea şcolii către părinţi implică o deschidere – mai mare sau mai mică, dar o deschidere – a familiilor către şcoală, respectiv a diferitelor categorii sociale către categoria cadrelor didactice.

(10) Deschiderea reciprocă obligă cadrele didactice la o lărgire permanentă a orizontului informaţional, pedagogic şi cultural, fapt care poate aduce satisfacţii, dar şi disconfort psihic, în special în raporturile cu părinţii aparţinînd categoriilor superior şcolarizate.

*

Oricît de incomplete ar fi, aceste două „inventare" sînt suficiente pentru a evidenţia impactul reciproc al celor două instanţe educative, familie şi şcoală, ca şi ambivalenţa sa, care fac ca multiplicarea şi diversificarea legăturilor să fie dorite de toată lumea, dar, în acelaşi timp, să genereze tuturor sentimente de insecuritate şi să conducă la strategii de limitare sau chiar de evitare, venite din ambele părţi. Ceea ce interesează în contextul lucrării de faţă este mai ales faptul că în societăţile contemporane nu se poate vorbi despre educaţie familială fără a se lua în considerare raporturile familiei cu şcoala, aşa cum nu se poate vorbi despre educaţie şcolară fără a ţine seama de raporturile şcolii cu familiile elevilor.

9.3.6. Ce tip de raport? Reprezentări şi aşteptări reciproce

Indiferent de mobilurile care animă diferitele categorii de actori, sînt incontestabile atît creşterea dorinţei reciproce de a intensifica legăturile [Comeau şi Salomon, 1994], cît şi multiplicarea şi diversificarea contactelor [Favre şi Montandon, 1989]. În acelaşi timp, însă, raporturile continuă să se desfăşoare mai degrabă în termenii unei lipse de înţelegere reciproce [Anderson-Levitt, 1989; Bastiani, 1987]. Cum se explică această situaţie contradictorie?

Să notăm, mai întîi, că, dacă majoritatea actorilor (factori de decizie politică şi administratori, consilieri şcolari, cadre didactice, părinţi) sînt convinşi de necesitatea unor legături strînse între şcoală şi familie, natura acestor legături, poziţia şi competenţele fiecăruia dintre „polii" implicaţi reprezintă obiect al controverselor.

(I) Din *perspectiva actorilor politici*, relaţia familie-şcoală se înscrie în ansamblul evoluţiilor democratice care implică retragerea parţială a statului ca factor de control şi decizie şi negocierea între părţile direct implicate. Rezultă o ideologie a *deschiderii şcolii*, a creşterii vizibilităţii proceselor pedagogice pentru beneficiarii lor direcţi. Cum, însă, această ideologie s-a dezvoltat în condiţiile luptei împotriva eşecului şcolar atribuit handicapului familiilor defavorizate în raport cu cultura şcolară, ea a vizat, în principal, informarea şi formarea acestor părinţi în vederea utilizării lor ca resurse în politica de egalizare a şanselor în faţa şcolii. Se recomandă, în acest context, şcolii să organizeze reuniuni de informare pedagogică a părinţilor, să difuzeze materiale (publicaţii, scrisori) în acest scop, să întîlnească şi să consilieze direct părinţii ai căror copii se află în dificultate, să permită accesul părinţilor în şcoală, în cadrul unor zile ale „porţilor deschise" sau al unor lecţii deschise pentru părinţi; sînt instituite şi încurajate asociaţiile de părinţi care au, între altele, ca obiectiv organizarea unor acţiuni de informare şi educare pedagogică a părinţilor; sînt instituite modalităţi de intervenţie socială în vederea susţinerii, orientării sau suplinirii activităţii educative a familiei [Favre şi Montandon, 1989; Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1991; Durning, 1995].

(II) Tipul de raport instaurat între familiile elevilor şi şcoală este dependent de caracteristicile instituţiei şcolare, privită din perspectivă organizaţională. Henripin [1976] distinge patru modalităţi de percepţie a familiei de către *autorităţile şcolare*: (1) familia-client al activităţii pedagogice (percepţie care implică o comunicare unidirecţională, dinspre şcoală către familie, şi limitată la probleme care vizează aspecte marginale ale organizaţiei); (2) familia-garant (consultată în scopul obţinerii unei informaţii de *feed-back*, fără ca aceasta să însemne că organizaţia va lua, în mod necesar, în consideraţie aceste informaţii în luarea deciziilor); (3) familiile-grup de presiune în raport cu autoritatea şcolară care reacţionează la revendicările formulate de părinţi; (4) familia-partener la luarea deciziilor în cadrul organizaţiilor şcolare. J. Comeau şi A. Salomon [1994] deosebesc *cooperarea* – care presupune o negociere între reprezentanţii şcolii, părinţi şi elevi cu privire la mijloacele utilizate pentru atingerea unor obiective elaborate exclusiv de şcoală – şi *parteneriatul* – care implică negocierea obiectivelor înseşi. Autorii canadieni identifică patru tipuri de şcoală: (1) *şcoala ierarhică*, autoritară sau liberală, care oferă posibilităţi minimale de cooperare; atunci cînd este organizată după un model autoritar, şcoala ierarhică atribuie cadrului didactic monopolul cunoaşterii pedagogice, părintele fiind plasat în masa celor care trebuie educaţi; colaborarea este acceptată atîta timp cît familia reprezintă un mijloc de realizare şi/sau de întărire a obiectivelor

şcolare; orice intervenţie parentală în procesul de decizie este exclusă, chiar dacă, în cazul modelului liberal, părinţii sînt consultaţi; (2) la polul opus, *şcoala participativă* consideră părintele şi elevul ca resurse importante în procesul educativ; (3) *şcoala comunitară* apelează şi la resursele comunităţii; (4) *şcoala autonomă* exclude orice intervenţie exterioară, dar valorifică potenţialul participativ al elevilor.

Procedînd la o analiză a unităţilor şcolare din punctul de vedere al sociologiei organizaţiilor, Paty [1981] distinge în învăţămîntul francez două tipuri opuse de unităţi şcolare în care caracteristicile organizaţionale sînt cvasi-inexistente: unităţi de tip „excelenţă" şi unităţi de tip „ghetto popular". Caracterizate prin prezenţa unor populaţii şcolare relativ omogene din punctul de vedere al semnificaţiei pe care o atribuie reuşitei şcolare (foarte mare, în primul caz şi foarte mică, în cel de-al doilea) şi din punctul de vedere al performanţelor anterioare (reuşită, în primul caz, eşec sau dificultate, în cel de-al doilea), aceste modele pun elevii în situaţia descrisă de obicei de sociologi prin formula „celelalte condiţii fiind egale" şi aduc în prim planul analizei importanţa variabilelor care vizează raporturile şcolare propriu-zise şi raporturile şcoală-familie. Unităţile „excelenţei" şcolare sînt descrise ca organizaţii în care există un consens al actorilor (elevi, profesori, părinţi) cu privire la scopurile urmărite, o valorizare generală a reuşitei şi o mobilizare generală în acest scop, dar care funcţionează, tocmai datorită acestui consens, conform unor principii utilitariste şi individualiste ce pun în discuţie existenţa însăşi a organizaţiei. Viaţa colectivă este redusă la minimum necesar, ceea ce contează este relaţia directă elev (familie)-profesor. Climatul prea închis, prea „şcolar" al acestor unităţi este deplîns frecvent de actorii înşişi. La polul opus, unităţile de tip „ghetto popular" concentrează o populaţie şcolară aflată în dificultate. Conţinuturile şi metodele utilizate nu spun nimic acestor elevi, şcolaritatea este trăită ca o succesiune de acte (ritualuri) gratuite, fără semnificaţie clară, care generează reacţii de respingere, adesea agresive. Viaţa colectivă (organizaţia) este greu de realizat şi menţinut, cu atît mai mult, cu cît familiile nu se implică în şcolarizarea copiilor, iar profesorii rămîn singuri, şi de cele mai multe ori neputincioşi, în faţa reacţiilor elevilor.

(III) În ceea ce le priveşte, *cadrele didactice* au opinii diferite cu privire la distribuţia rolurilor şi la legătura şcoală-familie. Unii (41% în ancheta întreprinsă de Favre şi Montandon [1989]) consideră că şcoala are sarcina instruirii, iar familia pe aceea a educării. O parte dintre ei (25%) reduc la minimum necesar contactele: întrucît activitatea şcolară este o activitate specializată, ea trebuie desfăşurată de specialişti; odată ce a fost „delegată" să se ocupe de instruirea copiilor, şcoala trebuie lăsată să-şi facă datoria.

Ceilalţi (16%) se orientează după o logică a „coordonării" eforturilor: părinţii sînt contactaţi individual numai atunci cînd activitatea şcolară a copilului impune eforturi suplimentare şi concertate; întîlnirea constă, în esenţă, în consilierea didactică a părintelui şi, eventual, în informarea cadrului didactic cu privire la particularităţi ale copilului sau ale vieţii de familie.

O a doua categorie de cadre didactice consideră că şcoala şi familia au, în linii mari, aceleaşi atribuţii, că nu se poate face o distincţie netă între sarcinile fiecăreia. Dar, în timp ce unii dintre aceştia (12%) practică o logică a „substituţiei" reciproce şi preferă întîlnirile informale care permit cunoaşterea şi schimburile de opinii, alţii (47%) sînt adepţii „colaborării" efective şi ai întîlnirilor diverse, formale şi informale, colective şi individuale.

Dincolo de tipologii şi de aparenţa deschiderii, autorii constată un „etnocentrism" al cadrelor didactice (şcolii) care consideră că dialogul trebuie să se poarte în jurul valorilor şi practicilor şcolare, fără ca pertinenţa acestora să poată face obiect al negocierii. Cu alte cuvinte, dialogul şcoală--familie are mai mult o „utilizare simbolică" [Farber şi Lewis, 1975], reprezentînd o modalitate prin care cadrul didactic caută să convingă părinţii şi să se convingă pe el însuşi că procedurile utilizate sînt corecte, un mijloc de legitimare a acestor proceduri. În termenii precizaţi mai sus, chiar dacă sînt deschişi către o colaborare cu familiile, reprezentanţii şcolii par foarte puţin dispuşi să accepte un parteneriat. Numeroase cadre didactice acuză părinţii, în special pe cei ai căror copii întîmpină dificultăţi, de „demisie" din atribuţiile educative, de încercare de „descărcare" de sarcinile educative, pe care le transferă integral şcolii, de incapacitate de a manifesta interes pentru un alt tip de probleme şcolare (legate de funcţionarea şcolii, de pildă), cu excepţia celor care privesc nemijlocit reuşita şcolară a copilului [Favre şi Montandon, 1989; Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1994].

(IV) Care sînt *atitudinile părinţilor* cu privire la acest subiect? Pornind de la o tipologie construită de Favre şi Montandon [1989], Kellerhaks şi Montandon [1991] identifică, aşa cum am notat mai devreme [a se vedea capitolul 3, paragraful 3.2.4.], patru tipuri de raporturi ale părinţilor genevezi cu ceilalţi factori educativi, inclusiv şcoala: opoziţie, delegare, mediere şi cooperare. Cele mai frecvente raporturi cu şcoala sînt întreţinute de familiile de tip „asociaţie" şi „paralel". Familiile de tip „bastion" înregistrează cel mai scăzut nivel de permeabilitate şi de participare în raport cu şcoala (opoziţie). În ceea ce priveşte categoria socio-profesională şi nivelul studiilor, familiile aparţinînd categoriilor mijlocii şi superioare şi cele în care studiile mamei depăşesc nivelul învăţămîntului general obligatoriu au contacte mai frecvente cu şcoala. Ca şi în cazul cadrelor didactice, însă, dincolo de tipurile construite şi de corelaţii statistice, trebuie sesizate

semnificaţiile pe care actorii le atribuie acţiunilor lor. În timp ce, pentru familiile de tip „asociaţie", colaborarea cu şcoala rezultă dintr-o orientare generală către exterior şi o concepţie foarte largă cu privire la competenţele şcolii, familiile de tip „paralel" apelează la cadrele didactice în calitate a acestora de specialişti capabili să compenseze dezorientarea părinţilor în faţa ritmului şi amplorii schimbărilor contemporane. Rezultă că, dacă în primul caz este posibilă instaurarea unei relaţii de cooperare, în cel de-al doilea relaţia este asimetrică (delegare). În cazul familiilor „bastion", reuşita şcolară poate fi subordonată (sacrificată) conservării coeziunii familiale.

Dintr-o altă perspectivă, atitudinea mai deschisă a familiilor aparţinînd categoriilor mijlocii şi superioare este legată de distanţele culturale şi sociale mai mici faţă de şcoală şi, implicit, de posibilitatea unui dialog de pe poziţii mai echilibrate. Raporturile cu şcoala au, îndeosebi pentru categoriile mijlocii, o funcţie simbolică: ele creează şi întreţin o imagine publică şi o imagine de sine pozitivă. Uneori, ele sînt percepute ca făcînd parte din „meseria de părinte" [de Queiroz, 1981, citat de Henriot-van Zanten, 1988]; alteori, se mimează rolul de „părinte bun", aşa cum este el definit de şcoală, dar, în afara contactului cu aceasta, este urmată o strategie proprie [Henriot-van Zanten, 1988; Sharp şi Green, 1975]. Categoriile defavorizate păstrează, în mod obişnuit, o oarecare distanţă în raport cu şcoala, datorită sentimentelor de respingere şi de frustrare pe care le generează contactele cu o lume care nu le este familiară şi în care nu se simt „în largul lor" [Montandon, 1994; Léger şi Tripier, 1986; Tedesco, 1979]. Indiferent de categorie socială, contactele cu şcoala se răresc atunci cînd copiii înregistrează eşec şcolar sau conduite deviante; evitarea şcolii este foarte frecventă în categoriile defavorizate [Montandon, 1991]. Conduitele acestea sînt rezultat nu al „demisiei" parentale, aşa cum înclină să creadă multe cadre didactice, ci al unei reacţii de apărare: invitaţi (de fapt „citaţi", pentru a utiliza un termen juridic) la şcoală cu precădere atunci cînd copiii lor intră în conflict cu ordinea şcolară, aceşti părinţi se identifică cu copiii, se simt culpabilizaţi odată cu aceştia sau chiar mai mult decît ei şi, la rîndul lor, impută şcolii eşecul sau conduita deviantă [Glasman, 1994; Montandon, 1994].

„Blocaje" în comunicare rezultă, în opinia lui R. Ballion [1982], din faptul că, pe de o parte, părinţii refuză să mai fie „utilizatori captivi" ai sistemului şcolar şi manifestă atitudini „consumatoriste" care implică o anume marjă de control, posibilitatea de a evalua, de a critica, de a accepta sau de a refuza calitatea serviciilor furnizate de şcoală, iar, pe de altă parte,

> [...] nimic în formarea cadrelor didactice nu le pregăteşte pentru a „negocia" cu partenerii; mai mult, chiar – iar acesta este un aspect foarte puţin cunoscut

al problemei - autoritatea pe care ele o afişează şi care le este recunoscută maschează, poate, un profund sentiment de insecuritate [Ballion, 1982: 177].

Date fiind condiţiile particulare în care au evoluat sistemele şcolare în societăţile europene, numeroase cadre didactice manifestă nu o responsabilitate de tip *profesional*, specifică sistemelor şcolare din ţările anglo-saxone, ci o responsabilitate de tip *birocratic*: ei înţeleg să răspundă pentru activitatea lor doar în faţa autorităţii care i-a angajat, nu şi în faţa beneficiarilor direcţi [Henriot-van Zanten, 1988; Montandon, 1994]. De altfel, noţiunea de „client" („beneficiar") este interpretată diferit: pentru numeroase cadre didactice, beneficiarul este elevul, şi nu părintele [Henriot-van Zanten, 1988]. Dificultăţile unei cooperări sau ale unui parteneriat între familie şi şcoală sînt legate, în opinia acestor sociologi, de un conflict de interese, cu atît mai puternic, cu cît ne aflăm într-o perioadă de redefinire a rolurilor celor două părţi: evoluţiile sociale şi şcolare au conferit şcolii prerogative foarte mari în educaţia copiilor şi o mare autonomie, în timp ce părinţii continuă să exercite o influenţă deloc neglijabilă asupra copiilor lor şi, cu toate că au puteri limitate în ceea ce priveşte activitatea şcolii, ei revendică o transparenţă şi o permeabilitate mai mari din partea acesteia, iar, în unele cazuri, politicile şi legislaţia îi susţin.

(V) Inventarul atitudinilor actorilor este incomplet, dacă nu se iau în consideraţie şi *atitudinile elevilor* înşişi, întrucît ei constituie, aşa cum am mai spus, „cureaua de legătură" între şcoală şi familie, transmiţînd direct sau indirect mesaje dintr-o parte în cealaltă:

> Întîlnirea dintre părinţi şi cadrele didactice materializează *echipa adulţilor* [de care copilul este dependent], chiar atunci cînd ei se află în conflict, de exemplu în legătură cu notele sau cu orientarea [şcolară]. Copilul este în acest caz conştient de faptul că reprezintă obiectul unui control dublu [*prise en charge conjointe*] asupra căruia el are cu atît mai puţină influenţă cu cît părinţii şi dascălii se informează reciproc şi se înţeleg asupra strategiilor. Anumiţi copii presimt că aceste întîlniri, oricît de rare ar fi, le limitează autonomia. Ca *go-between* ei conservă o marjă de manevră. Atunci cînd părinţii şi dascălii se întîlnesc, „şurubul se strînge". Concertate, acţiunile [adulţilor] lasă puţine „portiţe de scăpare", iar copiii o simt. În consecinţă, ei caută să evite alianţele foarte strînse între adulţii de care depind cel mai mult [Perrenoud, 1987a: 59].
>
> Este copilul totdeauna interesat ca totul să fie clar între părinţii şi dascălii săi? Cu siguranţă, nu! Dacă autonomia sa rezultă dintr-o anume ambiguitate sau din anumite contradicţii, el nu va încuraja întîlnirile şi nu va face nimic care să favorizeze consensul [Perrenoud, 1987a: 61].

9.4. Raporturile familiei cu alte tipuri de specialiști ai educației

Raporturile familiei cu diferite tipuri de specialiști (în puericultură, în pediatrie, în psihologie ș.a.m.d.) nu reprezintă o „invenție" a societăților actuale, ci au o istorie relativ îndelungată. Totuși, în ultimele decenii, aceste raporturi prezintă unele particularități: (1) contactele familiilor cu specialiștii sînt din ce în ce mai frecvente; (2) serviciile specializate ai căror beneficiari pot fi familiile sînt tot mai diversificate; (3) inițiativa nu mai aparține exclusiv specialiștilor: familiile apelează ele însele la serviciile acestora[1]; (4) natura raportului se modifică: părinții (în special cei aparținînd categoriilor mijlocii școlarizate și categoriilor superioare) acceptă din ce în ce mai puțin să fie tratați ca ignoranți în probleme educative, ceea ce înseamnă că pun sub semnul întrebării legitimitatea unui raport de putere ierarhic, în care specialistul dă indicații, iar părintele se plasează pe poziție de executant fidel.

9.4.1. Un exemplu sugestiv: relațiile cu personalul instituțiilor medicale

Exemplul relației familiilor cu instituțiile medicale este, poate, cel mai semnificativ, ținînd cont de faptul că aceste relații au deja o tradiție și că, dată fiind miza lor fără egal (sănătatea și, în ultimă instanță, viața copilului), interesul părinților în întreținerea lor este maxim. Studiile indică, pe de o

1. „Fie că este vorba despre roluri familiale, despre sănătate sau despre educație în general, numeroase familii contemporane sînt în căutare de modele. Nu se mai știe foarte bine ce este cu adevărat un părinte «bun», o educație «bună», o sănătate «bună». Ceea ce părinții au învățat și trăit în tinerețea lor în domeniul sănătății, al alimentației, al sexualității, dar și al relațiilor dintre părinți și copii sau chiar al principiilor educative s-a schimbat și continuă să se schimbe. Ei se găsesc destul de des în fața unor norme contradictorii (cele interiorizate altădată, cele proslăvite astăzi). În zilele noastre, multe familii trăiesc astfel într-o situație inconfortabilă de *ambiguitate normativă* în care par să-și fi pierdut o parte din punctele de reper. De unde nevoia de a merge în exterior pentru a căuta modele și legitimări [necesare] pentru a negocia practicile relaționale și educative în sînul familiei. Cu alte cuvinte, pentru a ști ce este «bun» și «dezirabil», dar și pentru a-și întări sentimentul că ceea ce fac este «bine», «just». Indiferent dacă este vorba despre referințele cotidiene (conversații, lectură, televiziune etc.) sau despre relația cu un serviciu specializat, *impactul experților este omniprezent, chiar dacă nu este totdeauna direct vizibil și recunoscut ca atare* [s.n., E.S.]" [Osiek-Parisod, 1994: 257].

parte, o cerere mare a familiilor pentru serviciile educative oferite de aceste instituţii. Chiar atunci cînd îşi asumă prioritar responsabilitatea educaţiei pentru sănătate a copiilor (igienă corporală, educaţie sexuală, prevenirea toxicomaniei, ţinută şi sport, boli transmisibile) – ceea ce nu se întîmplă în toate familiile –, părinţii consideră că acţiunile lor sînt mai eficace dacă sînt susţinute de şcoală (în domeniul ţinutei şi al preocupărilor sportive), dar mai ales de o activitate sistematică a instituţiilor medicale. Acestea pot legitima şi întări atitudinile parentale, iar în cazul maladiilor transmisibile, al educaţiei sexuale şi al prevenirii toxicomaniei, dispun de mai multe resurse (informaţie, materiale de popularizare, competenţă şi autoritate sporite, posibilitate de a organiza activităţi colective ale grupurilor de similitudine).

Pe de altă parte, relaţia cu cadrele medicale este marcată de neîncredere şi de serioase reţineri: părinţii acuză aspectele financiare, dificultatea cadrelor medicale de a construi o relaţie pozitivă cu copilul, diagnosticele controversate, ori chiar asistenţa medicală inadecvată (care generează efecte secundare sau este neadaptată la particularităţile şi nevoile copilului ori la aşteptările mamei). Aceasta înseamnă că ei nu percep raportul cu cadrele medicale ca un raport între ignoranţi şi cunoscători, ci doresc, dimpotrivă, să fie trataţi ca parteneri care dispun de cunoştinţe cu privire la unele aspecte ale problemei. O sursă importantă de suspiciune este asistenţa medicală şcolară ale cărei scopuri şi conţinuturi rămîn necunoscute părinţilor şi care se desfăşoară frecvent în condiţii improprii care afectează calitatea prescripţiilor formulate; de multe ori, părinţii sînt îndemnaţi să supună copilul unor controale medicale specializate care necesită investiţii financiare, de timp şi emoţionale şi care nu fac decît să infirme diagnosticul presupus de medicul şcolar [Cresson, 1994]. Neîncrederea este alimentată, în opinia unor autori, de slaba orientare familială a multor instituţii de pregătire a cadrelor medicale [Talbot şi Tannenbaum, 1994]: acestea nu înţeleg că actul medical implică, dincolo de aspectele medicale propriu-zise, o relaţie cu pacientul şi cu familia acestuia şi că, în consecinţă, este necesar să-i trateze pe aceştia ca actori, şi nu doar ca „utilizatori captivi" ai serviciilor medicale.

9.4.2. Relaţii cu specialiştii în intervenţie socio-educativă; educaţia parentală

O categorie aparte şi recent apărută de specialişti o reprezintă specialiştii în intervenţie socio-educativă.

Înţeleasă în accepţiunea cea mai largă, *intervenţia socio-educativă* cuprinde un ansamblu de acţiuni finanţate, organizate şi desfăşurate de societate în direcţia susţinerii, orientării, corectării sau suplinirii activităţii educative a

părinților [Lamb și Lamb, 1978; Pourtois, Forgione, Desmet, 1989]. Principalele forme de intervenție sînt, în opinia autorilor citați, următoarele:

Element pregnant / Familie și educație	Cîmp de activitate	Obiectiv (Țintă)	Public	Concepte-cheie
Educație a părinților	Centrare pe sarcinile și faptele educative. Cultivarea unor obișnuințe educative noi	Amenajarea mediului Diversificarea comportamentelor în vederea îmbogățirii calității educative a mediului	Ansamblul populației	Stimulare Parentaj Experiență Pluri-referință Identificare Obișnuință *Animator*
Asistență educativă	Restaurarea conduitelor favorabile dezvoltării	Schimbarea comportamentelor și atitudinilor în vederea creării unui climat favorabil dezvoltării	Propus de către o instituție socială. [Părintele] nu a solicitat ajutor	Modificare comportamentală Urmărire educativă Funcționare autonomă Capacitate de schimbare *Asistent*
Tutelă educativă	Restaurarea autonomiei familiale	Suscitarea atitudinii favorabile schimbării	Propus de o instituție socială. Are nevoie de încadrare permanentă	Acțiune susținută Posibilități evolutive limitate Încadrare *Tutore*
Orientare (ghidare) parentală	Restaurarea dezvoltării membrilor. Acceptarea sinelui și respectul celorlalți	Acțiune asupra relațiilor intrafamiliale. Lucrul cu cuplul	Cerere a părinților	Explorare Diagnostic Tratament Restaurare *Ajutor*
Terapie familială	Schimbarea sistemului familial	Provocarea schimbării globale a interacțiunilor, a structurii și a funcționării sistemului familial	Cerere explicită a familiei	Explorare Confruntare Modelaj Libertate afectivă *Terapeut*

Sursa: Pourtois, Forgione și Desmet, 1989: 266.

P. Durning [1995] deosebeşte *intervenţiile socio-educative* – definite ca acţiuni puse în funcţiune de profesionişti pentru a ajuta, susţine şi consilia părinţii în sarcina lor educativă – de *terapia familială* – care nu urmăreşte obiective propriu-zis educative, ci doar o reamenajare a sistemului relaţional familial – şi de *suplinirea* (*suppléance*) *familială* – realizată „atunci cînd copilul nu este crescut de părinţii săi, iar profesioniştii îi asigură educaţia în sînul organizaţiilor de suplinire familială cum sînt serviciile de plasament familial sau internatele" [Durning, 1995 : 40].

O formă importantă a intervenţiei socio-educative, indiferent dacă acceptăm termenul în accepţiunea sa largă sau în cea restrînsă, o reprezintă *educaţia (formarea) parentală* (*parent education*, în limba engleză, *éducation parentale*, în limba franceză). Termenul desemnează „tentativa *formală* [s.n., E.S.] de a mări conştiinţa părinţilor şi utilizarea aptitudinilor parentale" [Lamb şi Lamb, 1978 : 14] în domeniul educaţiei copiilor. Educaţia parentală se deosebeşte de celelalte forme prin faptul că : (1) se adresează tuturor categoriilor de părinţi, fără excepţie ; (2) vizează mărirea competenţelor şi abilităţilor educative ale tuturor părinţilor şi nu modificarea unui comportament sau a structurilor existente ; (3) activităţile organizate se înscriu într-o logică a prevenirii situaţiilor problematice [Pourtois, Forgione şi Desmet, 1989].

Toate tipurile de specialişti cu care familia vine în contact prin copil (cadre didactice, pediatri, medici, psihologi, jurişti...) exercită un rol educativ explicit sau implicit pe lîngă părinţi. De altfel, ideologia „statului-providenţă" şi a „familiei-ţintă" este orientată explicit către educaţia părinţilor. Expresia „educaţie parentală" nu este recent intrată în limbajul politico-administrativ sau în cel ştiinţific. Totuşi, abia în ultimele decenii conţinutul său s-a precizat, iar utilizarea sa a luat amploare. Explicaţia poate fi căutată în evoluţiile socio-politice, dar şi în cele ştiinţifice. Pe de o parte, educaţia copiilor a devenit, în societăţile moderne, o problemă de interes naţional şi a fost preluată în responsabilitatea statului care dezvoltă, în acest scop, un sistem de instituţii specializate. Pe de altă parte, practicile cotidiene au arătat că influenţa acestor instituţii nu este absolută, iar cercetarea ştiinţifică a pus tot mai clar în evidenţă importanţa familiei : psihologii şi psihobiologii susţin teza importanţei decisive a primilor ani de viaţă pentru întreaga dezvoltare ulterioară a copilului, tot mai mulţi autori afirmă astăzi că educaţia publică nu poate reuşi decît cu condiţia ca familia să o pregătească şi să o susţină [Durning, 1995 : 189], iar acţiunile specialiştilor (cadre didactice, logopezi, psihologi...) în direcţia socializării şi integrării copiilor au un impact limitat, dacă nu se face apel la resursele familiale [Pourtois, Forgione şi Desmet, 1986 şi 1989]. A fi părinte este, astăzi, o „profesie" care trebuie

învățată ca oricare alta. În plus, sînt tot mai numeroși părinții care doresc să fie informați în legătură cu dezvoltarea copiilor lor, iar experimentele arată că, dacă sînt susținuți, părinții pot să-și asume sau chiar să organizeze programe educative pentru copii; în cazul copiilor aflați în dificultate (handicap, eșec școlar, inadaptare socială), participarea părinților la programele educative este indispensabilă [Pourtois, 1984 și 1989].

În pofida unor rezerve și critici cu privire la eficiența și oportunitatea lor [Durning, 1995; Pourtois, 1989], în ultimele două decenii, au fost experimentate numeroase programe de intervenție socio-educativă: în 1975, se experimentau în S.U.A. mai mult de 200 astfel de programe, iar în anii 1980 numărul lor a crescut considerabil în Canada și în statele Europei Occidentale [Pourtois, 1989]. Unii autori încearcă o sistematizare a lor, elaborînd tipologii în funcție de criterii diferite. Într-o astfel de încercare de sinteză, G. Boutin și P. Durning [1994] insistă asupra acestor criterii și disting trei niveluri de analiză posibilă a acestor programe și implicit trei niveluri la care pot fi elaborate tipologii [reluate în Durning, 1995]:

(1) *nivelul instituțional* al activităților de formare și de intervenție:
- serviciile instituționale implicate;
- participarea parentală în luarea deciziilor de intervenție (în ce măsură este respectat principiul voluntariatului, respectiv al solicitării intervenției de către părinți sau măcar al acordului acestora cu privire la intervenție);
- statutul și pregătirea celor care intervin (profesioniști – asistenți sociali, educatori specializați, consilieri în economie socială și familială, consilieri conjugali, specialiști în puericultură... – sau voluntari – membri ai comunității, militanți, părinți care au primit ei înșiși un astfel de ajutor);
- diviziunea sarcinilor de concepție și execuție (proiectul este conceput și experimentat de specialiști, iar profesionistul care îl aplică pe teren este obligat să respecte un „protocol" și este „supervizat" de un specialist – cazul programelor americane – sau este conceput și adaptat continuu la situația concretă de către profesionistul însuși – cazul modelului francez al acțiunii educative „în mediu deschis");

(2) *nivelul opțiunilor strategice* care susțin orientarea generală a proiectului:
- cadre teoretice de referință (cele mai multe programe pornesc de la psihanaliză, behaviorism, psihologie cognitivă, abordări umaniste, abordări sistemice; există și programe lipsite de un cadru teoretic);
- motivația care se află la baza intervenției (prevenirea sau „tratamentul" delincvenței sau inadaptării sociale, a(l) eșecului școlar, a(l) tulburărilor psihopedagogice...);
- nivelul intervenției (intervenție primară – prevenire; intervenție secundară – „tratament");

- procesele intrafamiliale asupra cărora se acţionează (condiţii materiale, o disfuncţionalitate specifică, reprezentări sau sisteme de valori, practici educative parentale...);
- procese de schimbare privilegiate (dobîndirea de noi cunoştinţe, schimbarea sistemului de reprezentări, schimbarea comportamentelor etc.);

(3) *nivelul opţiunilor pedagogice şi al procedurilor care susţin opţiunile strategice*:

- metode pedagogice (care oscilează între pedagogia directivă, în care specialişti „omniscienţi" oferă soluţii „de-a gata", şi pedagogia non-directivă, în care părinţii sînt ajutaţi să găsească ei înşişi soluţii specifice; pot fi utilizate expunerea, demonstraţia, jocul de rol, dialogul în grupuri eterogene de părinţi ş.a.);
- loc de desfăşurare (în instituţii specializate sau la domiciliu);
- frecvenţă (de la contacte regulate – zilnice, săptămînale, bilunare... – la contacte „de control");
- durată (care poate varia de la cîteva săptămîni pînă la cîţiva ani);
- parteneri privilegiaţi printre membrii familiei (diada părinte-copil – mamă-copil, în cele mai multe cazuri, dar din ce în ce mai multe programe includ şi tatăl sau un membru al fratriei – întregul sistem familial sau chiar o reţea socială);
- tipul activităţii (convorbiri individuale sau în grupul familial, dialogul între părinţi, exerciţii, jocul de roluri, activităţi realizate de copil în prezenţa sau/şi cu participarea părintelui);
- modalităţi de gestionare sau co-gestionare a procedurilor (*intervenţii planificate* în detaliu înainte de începerea lor; *intervenţii flexibile*, în care obiectivele sînt definite la început de către specialişti, în timp ce strategiile şi metodele sînt negociate pe parcurs în *colaborarea* profesioniştilor cu părinţii; *intervenţii „deschise"*, în care nu numai strategiile şi metodele, dar chiar şi obiectivele sînt elaborate pe parcurs, într-o relaţie de *parteneriat* între profesionişti şi părinţi);
- natura relaţiilor între profesioniştii intervenţiei şi beneficiarii ei (în unele cazuri, de pildă, relaţia afectivă este limitată, în altele, ea este considerată ca o resursă indispensabilă a intervenţiei).

Populaţia pe care o vizează aceste programe este foarte variată. Totuşi, cu toate că familiile „fără probleme" sînt avute tot mai frecvent în vedere, „ţintele" lor privilegiate rămîn familiile aflate în dificultate şi familiile considerate a fi supuse unui risc oarecare. Este vorba cu deosebire despre: familiile aparţinînd categoriilor socio-profesionale defavorizate, familiile (mono)parentale, familiile imigranţilor, familiile în care au fost identificate comportamente deviante, familii care trăiesc în cartiere muncitoreşti periferice...

Obiectivele acestor programe sînt, de asemenea, variate. Tot mai mulţi iniţiatori consideră, însă, că *obiectivul principal* al oricărui program de

intervenţie constă în *ameliorarea potenţialului educativ parental*, astfel încît părinţii să fie capabili să mobilizeze la nivel optim toate resursele care pot contribui la dezvoltarea psiho-socială a copilului, în condiţii naturale, normale.

În acest context, trei *principii* sînt considerate fundamentale: principiul normalizării intervenţiei, principiul aproprierii intervenţiei şi principiul pe care l-am putea numi ecologic. *Principiul normalizării intervenţiei* se referă la utilizarea „celor mai normative mijloace posibile dintr-o cultură dată, cu scopul de a favoriza şi de a menţine cele mai normative comportamente posibile în această cultură" [Wolfensberger, 1972, citat de Durning, 1995]; resursele dezvoltării copilului trebuie găsite în mediul său obişnuit de viaţă, în condiţiile materiale şi culturale date, evitîndu-se nu numai scoaterea sa din acest mediu (instituţionalizarea sau plasamentul, de pildă), dar şi introducerea în mediul familial a unor elemente neobişnuite şi non-familiare (jucării, valori, norme de conduită etc.) *Principiul aproprierii (empowerement) intervenţiei* se referă la faptul că familia este cea mai capabilă să înţeleagă propriile nevoi şi aspiraţii legate de educaţia copilului, să descopere şi să mobilizeze cele mai adecvate resurse aflate la îndemînă pentru satisfacerea lor; aceasta implică asumarea de către părinţi (iar, uneori, şi de către copii) a intervenţiei; specialistul în intervenţie se inspiră el însuşi din practicile familiale [pentru o sumară trecere în revistă a lucrărilor care abordează acest subiect, a se vedea Bouchard, 1988]. *Principiul ecologic* se referă la identificarea, mobilizarea şi corelarea resurselor pe care le conţine întregul mediu educaţional al copilului [Bronfenbrenner, 1986].

Dincolo de principii, realitatea ne pune în faţa unor practici de intervenţie variate şi a unor modele de raporturi familie-specialist variate. Inspirîndu-se din „paradigmele socio-culturale şi educative" construite de Bertrand şi Valois [1982] – pe care le-am descris în contextul analizei stilurilor educative parentale (paragraful 5.1.) –, J.-M. Bouchard [1988 şi 1989] identifică trei modele de raporturi între specialist şi părinţi, similare celor dintre părinţi şi copii: modelul raţional, modelul umanist şi modelul simbio-sinergetic.

Raporturile familiilor cu specialiştii în intervenţie socială ridică aceleaşi tipuri de probleme ca şi raporturile cu reprezentanţii şcolii şi cu ceilalţi specialişti. În opinia lui J.-M. Bouchard [1989], este vorba despre un raport de putere: părinţii deţin asupra educaţiei copiilor lor o putere legitimată prin tradiţie; în acelaşi timp, însă, specialiştii au dobîndit o putere autorizată de „statul-providenţă" şi legitimată prin cunoaştere. Ne putem întreba dacă principiul aproprierii despre care am vorbit mai devreme nu reprezintă o încercare de a rezolva conflictul de putere: specialiştii nu mai sînt consideraţi ca unici deţinători ai cunoaşterii; părinţii sînt ei înşişi posesori ai unei „rezerve de cunoştinţe disponibile", cum ar spune A. Schütz [1962],

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI
PEDAGOGIE – PSIHOLOGIE

iar sarcina specialistului constă nu atît în a oferi informaţie şi resurse care nu se află la îndemîna omului obişnuit, cît în a facilita mobilizarea acestei rezerve. Practic, profesionistul şi părinţii caută împreună resursele în chiar lumea cotidiană a familiei, în mediul său obişnuit de viaţă, pe care părinţii le cunosc, totuşi, cel mai bine, chiar dacă, singuri, nu reuşesc să le valorifice în modul cel mai eficient.

9.5. Raporturile cu reţelele de vecinătate: cartierul

Din cele spuse mai devreme [a se vedea paragraful 9.2.] în legătură cu nevoia de control parental asupra reţelelor de sociabilitate ale copiilor şi ale adolescenţilor, atunci cînd familia locuieşte într-un cartier care conţine factori de risc, rezultă că mediul de rezidenţă influenţează strategiile şi stilurile educative ale părinţilor. Dispunem, însă, de puţine cercetări sistematice care să coreleze aceste variabile. Studiile privilegiază corelaţia între factorii de risc prezenţi în mediul rezidenţial şi cei identificaţi în familiile adolescenţilor şi tinerilor delincvenţi [Garbarino, 1990]. Interesul sociologilor s-a concentrat, de asemenea, asupra problematicii discriminărilor şcolare pe care le implică faptul de a locui într-un cartier burghez [Pinçon şi Pinçon-Charlot, 1989] sau într-unul muncitoresc [Pétonnet, 1985].

„Raportul Coleman", publicat în S.U.A. cu titlul *Equality of Educational Opportunity* [Coleman, 1966], reprezintă primul studiu care semnalează explicit dependenţa reuşitei, în special a copiilor aparţinînd minorităţilor etnice, de structura populaţiei şcolare, rezultînd din structura socială a cartierului. Crearea unor şcoli a căror populaţie provine din cartiere diferite – ceea ce înseamnă deplasarea zilnică a copiilor dintr-un cartier la o şcoală dintr-un alt cartier (*bussing*) – a constituit soluţia prin care factorii de decizie au încercat să atenueze inegalitatea şanselor determinată de segregaţia rezidenţială; o soluţie care s-a dovedit, în cele din urmă, greoaie, costisitoare şi ineficientă.

Acolo unde organizarea şcolară conservă ca bază organizarea administrativă, delimitînd circumscripţii şcolare şi întocmind hărţi şcolare, numeroase familii, aparţinînd în special claselor mijlocii şcolarizate şi, în general, păturilor orientate către ascensiune socială, practică pe cont propriu o „politică" similară. Este, de pildă, cazul Franţei, unde părinţii testează oferta şcolară şi mobilizează toate resursele pentru înscrierea copiilor la şcoli „ale excelenţei" sau măcar pentru evitarea şcolilor de tip „ghetto popular" din cartierele periferice în care locuiesc; consecinţele acestei situaţii asupra creşterii inegalităţii şanselor sînt evidente.

Din punctul de vedere al politicilor educative, soluția concentrării unor resurse materiale și umane în școli și în alte instituții educative (biblioteci, cluburi sportive etc.) care funcționează în cartierele defavorizate pare astăzi mai eficientă. O astfel de politică centrată pe conceptul de „discriminare pozitivă" este experimentată începînd de la sfîrșitul anilor 1960 în Marea Britanie și de la începutul anilor 1980 în Franța sub numele de politică a „zonelor educative prioritare" (engl. *Educational Priority Areas*; fr. *Zones d'Éducation Prioritaires*). Întrebarea este în ce măsură strategiile educative familiale se pliază pe aceste politici. Cu alte cuvinte, în ce măsură familiile defavorizate utilizează resursele educaționale ale cartierului?

Căutînd să răspundă acestei întrebări, o echipă de cercetători francezi [Kohn ș.a., 1994] construiește rețelele unor familii rezidente într-un banlieu parizian declarat „zonă educativă prioritară" (ZEP) și observă că fiecare familie se situează într-o poziție particulară față de diferiții „poli" ai rețelei, valorificînd în mod diferit oportunitățile și resursele educative. În general, implicarea părinților constă în inițiative punctuale, iar nu în strategii coerente. Cu excepția grupurilor religioase, nici un alt grup de apartenență (familie de origine, asociații) nu pare a oferi acestor părinți o bază solidă de referință morală sau statutară. Instituțiile (școală, primărie etc.) sînt privite ca exterioare, ca reprezentînd o organizare socială care le rămîne străină, iar atunci cînd intră în relație cu ele, părinții tind să transforme raportul instituțional într-unul interindividual. Eficiența politicilor educative se dovedește, astfel, puternic dependentă de modul în care familia percepe și valorifică mediul rezidențial (cartierul) în calitate de ansamblu de resurse educative.

9.6. Educația familială și orașul educativ

Conceptul *oraș educativ* este, deocamdată, absent din literatura sociologică. Lansat cu prilejul primului Congres Internațional al Orașelor Educative, organizat la Barcelona, în noiembrie, 1990, sub egida UNESCO și a Consiliului Europei, el este definit în *Raportul final* astfel:

> Conceptul *Oraș Educativ* constituie o dimensiune nouă a sistemelor educative, complementară și, pînă la un anumit punct, chiar alternativă în raport cu caracterul formalist, centralizator și adesea puțin flexibil al acestora; acest concept presupune interacțiunea între ofertele de educație formală, non-formală și informală. Trebuie, înainte de toate, să asigurăm funcționarea optimă a sistemului educativ formal, dar trebuie [totodată] să integrăm într-o aceeași perspectivă

acţiunea educativă a diferitelor medii şi [a diferiţilor] agenţi educativi pornind de la dialogul şi de la colaborarea lor.

Această nouă dimensiune tinde să creeze o comunicare bidirecţională în fiecare dintre mediile amintite şi să facă în aşa fel încît educaţia să fie mai însufleţită (*vivante*) şi mai funcţională. Trebuie să ţinem cont de faptul că educaţia copiilor, a tinerilor şi, în general, a cetăţenilor reprezintă nu numai responsabilitatea instituţiilor tradiţionale (stat, familie şi şcoală), ci şi a administraţiei locale (*commune*), a asociaţiilor, a organismelor culturale, a întreprinderilor cu caracter educativ şi a tuturor categoriilor sociale. Trebuie, aşadar, să încurajăm formarea unor agenţi ai educaţiei non-şcolari şi întărirea ţesăturii asociative [Mach, 1991 : 11].

Charta Oraşelor Educative [Mach, 1991 : 115-121], adoptată cu prilejul acestei reuniuni, insistă asupra responsabilităţilor care revin administraţiilor locale în domeniul educaţiei copiilor şi tinerilor, mai ales, dar şi a cetăţenilor adulţi :

Oraşul va fi educativ atunci cînd va recunoaşte, va exersa şi va dezvolta, în afara funcţiilor sale tradiţionale (economice, sociale, politice şi de prestări de servicii), o funcţie educativă, în sensul că îşi va asuma o intenţionalitate şi o responsabilitate *vis-à-vis* de formarea, promovarea şi dezvoltarea tuturor locuitorilor săi, începînd cu copiii şi cu tinerii [Mach, 1991 : 115].

Oraşul educativ pare a reprezenta unitatea teritorială care poate susţine cel mai bine acţiunile educative ale familiei [T. Husen, în Mach, 1991]. El ar trebui să ofere copiilor şi tinerilor mijloace şi oportunităţi de formare, de petrecere a timpului liber, de dezvoltare a personalităţii care să răspundă nevoilor diferenţiate ale acestora şi să asigure accesul egal la ele. Municipalitatea ar trebui, de asemenea, să ofere părinţilor „o formare care să le permită să-şi ajute copiii să crească şi să utilizeze oraşul în spiritul respectului reciproc" şi să stimuleze cooperarea şi parteneriatul între familie şi celelalte unităţi sociale în domeniul educaţiei [*Charta Oraşelor Educative*].

În pofida faptului că nu este (încă) un concept sociologic, oraşul educativ se integrează foarte bine în perspectivele ecologice de abordare a educaţiei. Este de aşteptat ca acest concept să deschidă un nou capitol în cercetarea ştiinţifică în domeniu.

Concluzii

Educaţia familială – dincolo de transmiterea intergeneraţională şi de reproducţia socială

Mai exercită familiile contemporane o funcţie de transmitere/reproducţie a modelelor culturale şi a poziţiilor sociale?

Cercetarea empirică pledează pentru un răspuns mai degrabă afirmativ, chiar dacă nu în termenii tranşanţi utilizaţi de unii autori[1]. Părinţii continuă să dorească să transmită şi să transmită efectiv valori, atitudini, norme, modele comportamentale etc. Dezvoltarea sistemului şcolar nu pare a fi condus la o „demisie parentală" din rolurile educative, ci, dimpotrivă, la o redefinire a acestor roluri. Modelele şcolare se constituie în marea majoritate a cazurilor în repere care obligă familia la o atitudine: ea şi le poate asuma, le poate supune unor critici uşoare sau virulente, le poate chiar recuza, dar rareori abandonează într-adevăr viitorul copiilor în mîinile dascălilor. Apariţia şcolii multiplică modelele puse în faţa copilului, şi nu elimină modelele concurente; între acestea, modelele familiale continuă să exercite o influenţă, diferenţiată de la o familie la alta, dar deloc neglijabilă. Cvasi-monopolul şcolii asupra educaţiei înţelese ca transmitere intergeneraţională pare a nu fi altceva decît o componentă a ideologiei „statului-providenţă", un produs teoretic al unei gîndiri sociale în termenii lui „trebuie să", „ar fi de dorit să". Sociologia funcţionalistă care afirmă diminuarea rolului educativ al familiei concomitent cu creşterea rolului şcolii se situează pe aceste poziţii teoretice finaliste şi voluntariste.

1. Se poate vorbi despre o prăpastie între generaţii?

În *Culture and commitment. A study of the generation gap*, Margaret Mead [1970] analizează deosebirile esenţiale existente între mecanismele învăţării

1. „Totul se transmite" a fost laitmotivul intervenţiilor cercetătorilor de la Mons [Pourtois, Desmet] în cadrul mesei rotunde cu titlul „Ce qui se transmet" organizate cu prilejul Bienalei Educaţiei şi Formării (*Biennale de l'Éducation et de la Formation*) a universităţii pariziene Paris V-Sorbonne (1996). „Totul se transmite", cultură, experienţă, inteligenţă etc., dar în condiţiile unei „ocultări totale": nimeni nu ştie că este implicat într-un proces de transmitere.

caracteristice unor culturi de complexităţi diferite, dar care co-există în secolul nostru, şi distinge trei tipuri culturale: (1) tipul *postfigurativ*, în care cultura este transmisă copiilor de către părinţii lor; (2) tipul *cofigurativ*, în care învăţarea culturală se efectuează în principal în grupurile de egali, copiii şi adulţii învăţînd de la membrii generaţiei din care fac parte; (3) tipul *prefigurativ*, în care adulţii înşişi au de învăţat de la copiii lor.

O cultură *postfigurativă* este orientată către trecut: trecutul generaţiei bunicilor este prezentul generaţiei părinţilor şi va fi viitorul generaţiei copiilor. Ea implică existenţa obligatorie a trei generaţii şi *transmiterea* modelului de comportament de la generaţiile vîrstnice către cele tinere. Schimbarea este lentă şi imperceptibilă, elementele inovatoare sînt rapid asimilate în elemente tradiţionale, iar educaţia transmite sentimentul continuităţii, al atemporalităţii. Calitatea de membru, conferită în mod obişnuit prin naştere şi, uneori, prin opţiune personală, impune o adeziune totală la conţinuturile culturale. Contactul cu alte culturi, diferite – în cazul nomadismului, al diasporei sau al migraţiei, de pildă – nu face decît să întărească sentimentul identităţii şi al apartenenţei particulare şi să conserve aceste conţinuturi. Persistenţa unei culturi pare a fi cu atît mai mare, cu cît ea este învăţată în condiţii de privaţiuni şi de suferinţă. O astfel de cultură nu exclude nici tratamentul diferenţiat al unor copii destinaţi să realizeze mai mult decît ceilalţi, nici conflictele între generaţii; acestea din urmă sînt, însă, cu timpul, depăşite pentru că nu au drept cauză decît diferenţe superficiale între modelul tradiţional şi comportamentul tinerilor. Prototipul culturii postfigurative îl reprezintă cultura primitivă izolată, dar elemente postfigurative pot fi identificate şi în culturile moderne complexe[1].

O cultură *cofigurativă* este o cultură orientată către prezent, în care modelul predominant în procesul de socializare a copiilor, ca şi în acela de socializare a adulţilor, de altfel, îl reprezintă comportamentul egalilor. Caracteristica esenţială a culturilor cofigurative este aceea că, datorită unei schimbări de situaţie, experienţa tinerilor este *în esenţă* diferită de aceea a părinţilor şi a bunicilor, astfel încît ei sînt obligaţi să găsească soluţii şi stiluri culturale noi pe care le împărtăşesc cu egalii. Generaţia bunicilor

1. „Singura caracteristică esenţială şi determinantă a unei culturi postfigurative – sau a unor aspecte ale unei culturi care rămîn postfigurative în mijlocul unor importante schimbări care afectează limba şi tradiţia – este aceea de a fi împărtăşită de către membrii a cel puţin trei generaţii, astfel încît copilul care creşte va admite fără discuţie ceea ce este admis fără discuţie de anturajul său. În aceste circumstanţe, numărul comportamentelor dobîndite care au fost modelate de cultură şi interiorizate este considerabil, dar numai o infimă parte a lor este conştientizată. [...] Această calitate de a fi non-numite, non-verbalizate şi inconştiente dă culturii postfigurative, ca şi aspectelor postfigurative ale oricărei culturi, o mare stabilitate" [Mead, 1970, trad. fr., 1971: 58-59].

este absentă; în formele cele mai simple ale culturii cofigurative, ea poate lipsi chiar fizic, dar absența ei trebuie înțeleasă în primul rînd în termeni simbolici, în sensul că, acolo unde există fizic, influența ei este nesemnificativă. Educația este o „afacere" a familiei restrînse, iar diferențele între generații sînt acceptate ca normale[1]. Aceasta nu înseamnă că societatea se dispensează de modelul postfigurativ. În toate culturile cofigurative, adulții păstrează o poziție dominantă în sensul că ei sînt cei care fixează cadrul și limitele în care cofigurația poate avea loc și sancționează (acceptă sau resping) comportamentele inovatoare. Istoric, cofigurația apare ca o ruptură în sistemul postfigurativ, generată de o catastrofă care diminuează drastic numărul vîrstnicilor, de o migrație care aduce în contact culturi diferite și diminuează autoritatea vîrtnicilor imigranți în fața propriilor copii, de o cucerire sau de o conversie religioasă, de o schimbare revoluționară etc. Adesea, cofigurația este temporară, durînd atîta timp cît este necesar pentru asimilarea culturală a unui grup de către altul. Unele societăți instituționalizează, însă, cofigurația și se poate vorbi aici despre o cultură a tinerilor (*teen-agers culture*). Cultura cofigurativă se definește ca o cultură care întreține sentimentul schimbării continue și, în consecință, al insecurității, în fața căruia individul elaborează strategii de auto-protecție în forma legitimării privațiunilor și dificultăților prezente prin speranța într-un viitor mai bun[2]. Conflic-

1. „Concentrarea vieții familiale asupra familiei restrînse, în care bunicii au fost eliminați și în care legăturile de rudenie cu colateralii au slăbit foarte mult, caracterizează situațiile de imigrare, cînd un mare număr de persoane se deplasează la mari distanțe și trebuie să se adapteze la moduri de existență noi și foarte diferite de cel vechi. Cu timpul, această situație privilegiată a familiei restrînse face parte integrantă din noua cultură; chiar atunci cînd bunicii sînt prezenți, influența lor este redusă. Nu se mai așteaptă de la ei să fie modele pentru nepoți, nici de la părinți să se pronunțe asupra mariajelor sau carierelor copiilor lor adulți. Toată lumea așteaptă să vadă copiii părăsindu-și părinții și urcînd în societate – așa cum au făcut-o și părinții lor –, iar această așteptare face parte din cultură" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 87-88].
2. „Individul crescut într-o familie restrînsă unde nu trăiesc decît două generații știe că tatăl și mama sa se deosebesc de cei patru bunici ai săi și că, atunci cînd vor crește, copiii săi se vor deosebi de el. În societățile contemporane, se adaugă la aceasta perspectiva ca instrucția dată copilului să fie, în cel mai bun caz, o pregătire parțială a intrării lui în alte grupuri în afara familiei. Luate împreună, faptul de a crește într-o familie restrînsă în evoluție și acela de a fi obligat să intre în noi grupuri dau individului sentimentul de a trăi într-o lume în schimbare constantă. Cu cît experiența schimbării pe care o antrenează reînnoirea generațiilor în familie este mai intensă, cu atît schimbarea socială care urmează adeziunii individului la noile grupuri este și ea mai profundă și cu atît sistemul social devine mai fragil, iar individul se simte mai puțin securizat. Ideea progresului, care justifică rațional această situație instabilă, o face suportabilă. Ceea ce i-a susținut pe imigranții americani în lupta contra dificultăților adaptării lor a fost această speranță că descendenții lor vor primi o educație mai bună și vor reuși mai bine" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 98-99].

tele între generaţii sînt endemice[1]. Ruptura este iniţial stimulată de însăşi generaţia adultă şi are ca pîrghie educaţia şcolară[2]. În continuare, generaţia tînără se poate ataşa fie modelului oferit de un „mentor" adult aparţinînd altei clase, fie, mai ales, celui oferit de un „pionier" din grupul său de vîrstă care a inventat un nou comportament. Cu timpul, comportamentul „pionierului" este împărtăşit de un număr mare de tineri şi se normalizează, iar revolta tinerilor, conflictul între generaţii şi divorţul între modelul parental şi cel infantil sau juvenil devin părţi integrante ale culturii.

Societatea contemporană este pe cale de a vedea născîndu-se un nou tip de migraţie, *migraţia în timp*, care pune întreaga generaţie născută înaintea celui de-al doilea război mondial în situaţia de imigrant şi de „pionier"[3], şi un nou tip de cultură, *prefigurativă*, centrată pe copii, al căror viitor rămîne pentru părinţii lor total necunoscut şi imprevizibil, şi caracterizată de un nou tip de raporturi între generaţii, în care deosebirile sînt atît de mari, încît se poate vorbi despre o *prapastie culturală* (*the generation gap*) fără termen de comparaţie în istorie:

---

1. „Apariţia unei rupturi între generaţii, care face ca generaţia mai tînără să trebuiască a se forma singură deoarece este lipsită de vîrstnici experimentaţi, constituie un foarte vechi proces în istoria umană şi se va reproduce în orice societate ca urmare a unei rupturi în continuitatea experienţei" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 73].
2. „În mod normal, prima ruptură cu stilul parental se produce în legătură cu educaţia, atunci cînd părinţii aleg pentru copiii lor un nou gen de instrucţie, cu o nouă orientare profesională" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 77].
3. „Oricine ar fi şi oricare ar fi poarta lor de intrare, toţi oamenii sînt în mod egal imigranţi care pătrund într-o nouă eră – unii în calitate de refugiaţi, iar alţii în calitate de deşeuri.
   Ei sînt asemănători acelor imigranţi veniţi ca pionieri pe un pămînt nou, ignorînd total ceea ce exigenţele noilor condiţii de viaţă aveau să facă din ei. [...]
   Astăzi orice individ născut şi crescut înaintea celui de-al doilea război mondial este un imigrant – un imigrant care se deplasează în timp aşa cum strămoşii săi s-au deplasat în spaţiu – şi care se raportează în felul său la condiţiile deconcertante care prevalează în această eră nouă. Ca orice imigrant şi pionier, el este depozitarul unor culturi mai vechi. Diferenţa este că astăzi aceşti oameni reprezintă toate culturile lumii" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 116].
   „Aceia dintre noi care au crescut înaintea celui de-al doilea război mondial sînt pionieri, imigranţi în timp, în sensul că înfruntă un prezent pe care învăţămintele trecutului, interpretarea experienţelor în curs sau anticiparea viitorului nu l-au pregătit în nici un fel. Noi am lăsat în urmă lumi familiare pentru a trăi într-o epocă nouă ale cărei condiţii sînt radical diferite de tot ce ştiam. Modurile noastre de a gîndi ne leagă încă de trecut, de lumea copilăriei şi a adolescenţei noastre ; născuţi şi crescuţi înaintea revoluţiei electronice, majoritatea dintre noi nu-i sesizează importanţa" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 119].

Această prăpastie între generaţii este în întregime nouă: ea este planetară şi universală [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 105][1].

Totuşi, teza existenţei unei prăpastii culturale între generaţiile actuale este slab susţinută empiric: dacă în cazul primelor două tipuri de culturi, postfigurative şi cofigurative, M. Mead trimite la un material empiric bogat şi variat, în cazul culturilor prefigurative discursul se situează mai degrabă pe terenul speculaţiilor şi al normativului (al lui „trebuie să") .

Ideea coexistenţei, în societăţile contemporane, a unor raporturi intergeneraţionale guvernate de principii variate este subliniată şi de Gregory Bateson. Trecînd în revistă un bogat material etnologic, Bateson identifică trei tipuri de raporturi intergeneraţionale: (1) raporturi bazate pe *simetrie*, acolo unde – ca în cazul populaţiei Navaho studiate de D. Leighton şi C. Kluckhohn sau al populaţiei Mohave studiate de Devereux – copiii nu trăiesc într-un univers aparte, ci împart acelaşi univers cu părinţii lor, unde acelaşi sistem de norme reglementează în egală măsură conduitele adulţilor

1. „Nimeni nu poate şti dinainte ce va deveni un copil, care va fi supleţea membrelor sale, ce spectacole îi vor bucura ochii, dacă va fi rapid sau lent, dacă se va trezi devreme pentru a înfrunta lumea sau dacă se va simţi în formă la ora la care matinalii merg la culcare. Nimeni nu poate prevedea în ce fel va funcţiona spiritul său, dacă experienţa sa va fi îmbogăţită cel mai mult de vedere, de auz, de pipăit sau de mişcare. Dar ştiind că ignorăm şi că sîntem incapabili de a prezice ceea ce îl aşteaptă, putem să pregătim un mediu în sînul căruia acest copil, chiar dacă necunoscut încă, va putea să crească în toată securitatea şi să se descopere pe sine însuşi pe măsură ce descoperă lumea înconjurătoare. [...] Astăzi, în măsura în care înţelegem mai bine procesul circular care asigură dezvoltarea şi transmiterea culturii, ne dăm seama că trăsătura cea mai umană a omului nu este capacitatea sa de a învăţa, pe care o împărtăşeşte cu multe alte specii, ci capacitatea de a-i învăţa pe alţii şi de a acumula cunoştinţele pe care alţii i le-au transmis. A învăţa este un proces fondat pe dependenţa umană şi este relativ simplu. Dar aptitudinea propriu-zis umană de a crea sisteme elaborate şi care pot fi «predate», de a înţelege şi de a utiliza resursele lumii naturale, de a guverna societatea şi de a crea lumi imaginare, toate acestea sînt foarte complexe. În trecut, oamenii se sprijineau pe elementul cel mai puţin complex al sistemului circular – învăţarea copiilor în dependenţă – pentru a asigura continuitatea transmiterii şi asimilarea elementelor noi. Astăzi, cînd înţelegem mai bine procesul, trebuie să cultivăm partea cea mai suplă şi complexă a sistemului – comportamentul adulţilor. Într-adevăr, trebuie să învăţăm noi înşine să modificăm comportamentul nostru adult, aşa încît să abandonăm educaţia noastră postfigurativă, incluzînd aici şi elementele cofigurative tolerate, şi să descoperim căile prefigurative de a-i învăţa pe alţii şi de a învăţa căile care să menţină viitorul «deschis». Trebuie să creăm noi modele pentru adulţi, pentru ca aceştia să-i înveţe pe copiii lor nu ce este convenabil să înveţe, ci cum să înveţe; nu faţă de ce trebuie să fie devotaţi, ci valoarea angajamentului. Culturile postfigurative – centrate pe vîrstnici, pe cei care au învăţat cel mai mult şi care sînt capabili să profite cel mai mult de ceea ce au învăţat – erau sisteme esenţialmente închise care reproduceau la nesfîrşit trecutul. Acum trebuie să lucrăm la crearea

şi ale copiilor, unde copilul are dreptul să-şi exprime liber voinţa şi este considerat capabil de raţionalitate; (2) raporturi bazate pe *complementaritate*, în societăţi cum sînt cea a arapeshilor descrisă de M. Mead sau cea românească descrisă de R. Benedict [1943], unde se insistă asupra diferenţelor dintre adultul puternic, care dispune de cunoştinţe şi experienţă etc. şi copilul slab şi lipsit de apărare, ignorant ş.a.m.d.; (3) raporturi bazate pe *reciprocitate*, pe un principiu al schimbului, chiar dacă de neechivalente („Îţi dau cu condiţia să..."), în societăţi cum este cea a populaţiei Manu. În opinia lui Bateson, în societăţile europene actuale predomină un tip de raporturi care îmbină complementaritatea şi reciprocitatea, în timp ce relaţiile de schimb caracterizează nordul american [cf. Erny, 1991 : 182].

Pe întregul parcurs al acestui volum am susţinut, cu argumente furnizate de cercetarea empirică, teza potrivit căreia *familiile contemporane continuă să transmită* de la o generaţie la alta valori, norme, modalităţi de a gîndi şi de a face etc., un raport general cu lumea, contribuind astfel la reproducţia culturală şi socială. „Prăpastia" culturală dintre generaţii pare a nu fi, totuşi, mai mult decît o metaforă.

2. Transmiterea diferenţiată

Transmiterea familială nu este, însă, absolută. Studiile relevă o *transmitere diferenţiată* în funcţie de numeroşi factori: categoria socio-economică, nivelul studiilor, traiectoria socială şi aspiraţiile părintelui; sexul, rangul naşterii, vîrsta, gradul de receptivitate/rezistenţă a copilului; tipul de coeziune

unor sisteme deschise centrate pe viitor, cu alte cuvinte pe copii, ale căror capacităţi ne sînt necunoscute şi ale căror alegeri trebuie să rămînă «deschise». [...] Astăzi, dezvoltarea culturii prefigurative, aşa cum o înţeleg eu, va depinde de existenţa unui dialog continuu în care tinerii, liberi să acţioneze conform propriei lor iniţiative, vor putea să-şi conducă vîrstnicii pe calea necunoscutului. Astfel, vechea generaţie va avea acces la o nouă cunoaştere experimentală fără de care nici un plan demn de interes nu poate fi elaborat. Nu putem clădi un viitor viabil decît cu participarea directă a tinerilor.

În loc să dirijăm revolta acestora către resurecţia unor vise utopice ale bunicilor lor – cum par să dorească a face maoiştii înspirîndu-se de la tinerii activişti chinezi – trebuie să învăţam a aborda etapa următoare laolaltă cu tinerii. Din cunoaşterea lor nouă – nouă pentru lume şi nouă pentru noi – vor trebui să se nască întrebările care vor fi puse celor pe care educaţia şi experienţa îi vor pune în situaţia de a căuta răspunsurile. Archibald Macleish scria în *The Hamlet of A. Macleish*:

«Am aflat răspunsurile, toate răspunsurile;
Întrebarea este cea pe care nu o ştim»" [Mead, 1970, trad. fr., 1971 : 137-145].

familială etc. În unele cazuri, proximitatea opiniilor sau a statutelor copiilor şi părinţilor este remarcabilă; în altele, dimpotrivă, aşchia sare foarte departe de trunchi. Orice familie posedă capitaluri – economice, culturale, sociale – care pot fi transmise ca atare sau într-o formă convertită. Şi totuşi, posesia capitalurilor nu este suficientă pentru ca un proces de transmitere să aibă loc; de multe ori, familii foarte bogate în capitaluri, inclusiv culturale, nu găsesc mijloace pentru a le valorifica în transmiterea intergenerațională. Alteori, puţinele capitaluri existente sînt mobilizate şi valorificate cu o eficienţă şi cu un profit social – în termeni de reuşită a copilului – surprinzătoare. Subiectul a fost detaliat în capitolul patru.

Am prezentat la momentele oportune diferite ipoteze explicative ale transmiterii şi reproducţiei intergeneraţionale. Cum se explică, însă, non-transmiterea şi non-reproducţia?

3. Strategii non-reproductive ale părinţilor: transmiterea capitalurilor „negative", a capitalurilor apropriate şi a capitalurilor selective

Psihologii observă că adaptarea socială şi „înflorirea" personalităţii [Malewska-Peyre şi Tap, 1991 : 8], respectiv integrarea socială şi integrarea psihică [Tap, 1991 : 52] se presupun reciproc. Conceptul „dezvoltare psiho-socială" este semnificativ. Totuşi, cele mai multe studii întreprinse din perspectivă sociologică au ca obiect influenţa familiei asupra constituirii şi dezvoltării *eului social* (fiinţei sociale, personalităţii sociale) al (a) copiilor, definit(ă) ca *„un ansamblu de însuşiri de care are nevoie o persoană pentru a se integra în mediul său relaţional* [s.n., E.S.]" [Kellerhals şi Montandon, 1991 : 31]. Cercetătorii încearcă să descopere „fizionomia" socială pe care părinţii o doresc pentru copiii lor, trăsăturile de personalitate pe care ei le consideră necesare şi suficiente pentru integrarea socială, valorile, atitudinile, normele, regulile etc. care orientează acţiunea educativă. Menţinînd graniţele disciplinare, ei abordează fie adaptarea şi integrarea socială a individului, fie constituirea şi dezvoltarea personalităţii sale:

> Studiile asupra socializării copilului privilegiază cînd perspectiva integrării, cu alte cuvinte a adaptării individului la exigenţele societăţii sau ale unui grup social particular, cînd pe aceea a individualizării, respectiv a fazelor dezvoltării persoanei ca actor autonom. Aceste două faţete sînt, indiscutabil, indisociabile teoretic, dar studiile empirice trebuie în mod fatal să-şi limiteze ambiţiile [Kellerhals şi Montandon, 1991 : 14].

Crearea „fiinţei sociale" se realizează, în principal, prin transmiterea intergenerațională a unor modele de comportament, fie că este vorba despre structuri „de suprafață" (valori, norme), fie că este vorba despre structuri „de profunzime" (procedee interpretative, habitusuri). Iar aceasta şi fac, conştient sau nu, majoritatea părinţilor, în raporturile cu copiii lor. În unele situaţii, însă, acţiunea parentală nu „vizează" transmiterea modelului familial. La nivel teoretic, subiectul a fost dezvoltat de Durkheim [a se vedea Stănciulescu, 1996a]. Tezele sociologului francez cu privire la imposibilitatea familiei de a transmite un model de conduită care să permită integrarea în societatea contemporană nu sînt total lipsite de fundament; eroarea sa constă în faptul de a fi generalizat o situaţie pe care anchetele empirice o identifică numai în anumite categorii de populaţie şi în special în familiile ai cărei adulţi reprezintă prima generaţie aflată în mobilitate, geografică sau/şi profesională. În aceste familii, poate fi identificată o relativă „ruptură de transmitere", ca să utilizăm o expresie a cercetătorului canadian B. Terrisse.

Conţinuturile pe care părinţii le-ar putea transmite sînt, uneori, percepute de ei înşişi ca inutile ori chiar ca piedici în integrarea socială a copilului. Ei se pot simţi total incompetenţi în a oferi modele de identificare profitabile; transmiterea modelului familial apare ca inoportună, iar unii pot renunţa la a-l transmite. Acesta este, probabil, mecanismul care explică „demisia" multor părinţi aparţinînd categoriilor defavorizate ai căror copii eşuează şcolar: eşecul copilului poate constitui pentru ei dovada faptului că modelele de comportament care le sînt familiare, oricît de „bune", „normale", „corecte" ar fi din punctul de vedere al experienţei lor anterioare, nu sînt eficiente în planul reuşitei sociale prezente sau viitoare; a transfera întreaga responsabilitate către şcoală şi către copil echivalează cu a oferi acestora totală libertate de mişcare într-un spaţiu în care implicarea parentală ar putea constitui mai degrabă o frînă. O implicare parentală aparent minimă (manifestată în trimiterea copilului la şcoală, în asigurarea condiţiilor indispensabile existenţei etc.) poate fi considerată un *capital „negativ"* (o resursă care poate fi valorificată cu profit, dar care este definită prin absenţă şi nu prin prezenţă) prin care familia influenţează destinul individual. Părintele nu are sentimentul de a nu se achita de „datoria de părinte"; dimpotrivă, eforturile pe care el le face pentru a identifica şi valorifica puţinele resurse care, în condiţiile date, pot aduce un profit în planul raporturilor intergeneraţionale sînt imense; însuşi faptul de a (re)cunoaşte devalorizarea capitalurilor pe care le posedă şi de a renunţa să le transmită reprezintă un cost important.

Unii părinţi îşi asumă în planul acţiunii pedagogice modele oferite de alte instanţe educative. Familia transmite nu numai capitalurile posedate, ci

și *capitaluri apropriate*, rezultate ca urmare a negocierii sociale. Valorile școlare, de pildă, pot fi apropriate ca elemente ale pedagogiei explicite a familiei: viața copilului este organizată după modelul școlar (fără a fi o aplicare absolut fidelă a acestuia), chiar dacă, de multe ori, experiența cotidiană a adulților continuă să se desfășoare în conformitate cu un model diferit. Contactul frecvent cu școala este, în acest caz, esențial. Probabil că acesta este unul dintre motivele pentru care părinții aparținînd categoriilor mijlocii, dar și unii părinți din clasele populare, caută și întrețin o legătură sistematică cu instituțiile școlare și cu reprezentanții ei.

Construirea personalității sociale nu este unica finalitate a educației familiale. Studiile recente arată că părinții sînt preocupați de „fericirea copilului"; o fericire care implică integrarea (reușita) socială ca pe o condiție necesară, dar nu și suficientă. Copilul trebuie să „se simtă bine în pielea lui", să-și poată manifesta propria individualitate. Dacă dezvoltarea eului personal și aceea a eului social merg împreună, cu atît mai bine; dacă, însă, dintr-un motiv sau altul, copilul nu poate fi plasat pe orbita socială dorită de părinți, dezvoltarea sa este asigurată printr-o transmitere de *capitaluri selective* care sînt adecvate receptivității și posibilităților personale de valorificare (a se vedea capitolul 5, paragraful 5.5.).

4. (Non-)transmiterea ca rezultat al interacțiunii unei pluralități de agenți

Am constatat că primele cercetări empirice cu privire la raporturile educative părinți-copii au avut în vedere cuplul mamă-copil și că evoluțiile științifice ale ultimelor decenii au condus la o lărgire a perspectivei care constă în esență în următoarele: atragerea treptată în sfera cercetării a influențelor educative directe sau indirecte ale tatălui; abordarea familiei nucleare ca *unitate* educativă caracterizată prin coeziune și adaptabilitate; luarea în considerare a rolului educativ al membrilor familiei lărgite și rețelelor de rudenie; studierea raporturilor familiei cu ceilalți factori educativi, în special cu școala și cu grupurile de similitudine; integrarea rolului educativ al familiei în sisteme administrativ-educative tot mai cuprinzătoare, între care cartierul și orașul educativ. A devenit, astfel, evident că *transmiterea contemporană nu se subordonează nici unui monopol, nici celui al familiei și nici aceluia al școlii/statului*. Ea nu poate fi înțeleasă decît depășind nivelul analizei în termenii „situației de monopol" pe care i-a impus gîndirea funcționalistă care a acreditat teza înlocuirii monopolului educativ al familiei

tradiţionale (un monopol care, aşa cum am văzut, nu a existat niciodată) cu cel al şcolii contemporane (la fel de iluzoriu ca şi acela al familiei).

Părinţii de astăzi transmit, dar o fac în formele particulare impuse de interacţiunile lor cu agenţi educativi, individuali şi colectivi, numeroşi şi variaţi. Strategiile educative familiale nu sînt decît rareori coerente: diferiţii *significant others*-membri ai familiei pot transmite conţinuturi diferite, apelînd la stiluri educative diferite. Membrii familiei pot media „mesaje" (modele) diferite fie pentru că sînt purtători ai unor modele diferite (aduc copilul în contact cu grupurile sociale ai căror reprezentanţi sînt), fie pentru că interpretează diferit aceeaşi realitate, fie pentru că, în contexte sociale foarte mobile, ezită ei înşişi între diferite modele. Pe de altă parte, familiile nu sînt singurii mediatori între societate (grupuri sociale) şi copil. Acţiunea parentală poate fi în acord cu strategiile altor agenţi (sînt apropriate finalităţi, conţinuturi, metode ale acestora – aşa cum procedează unii părinţi în raporturile cu lumea profesiilor sau cu şcoala – sau se ajunge la un acord, în urma unei negocieri explicite sau implicite), dar poate fi şi în dezacord cu acestea. Diferitele modele îşi pot slăbi reciproc forţa cu care „ajustează" structurile subiective sau se pot neutraliza reciproc.

5. Copilul – actor al propriei educaţii

Copilul este actor al propriei educaţii; el nu este un „obiect" pasiv al transformărilor pe care le generează în fiinţa sa acţiunea educativă a diferiţilor agenţi; rolul educatului este un rol activ. Aceasta este una dintre „ideile-forţă" – în sensul de idee care stimulează şi orientează acţiunea[1] – ale ştiinţelor contemporane ale educaţiei şi ale practicilor educative.

În ce constă contribuţia educatului la propria sa dezvoltare?

5.1. Transmiterea este o apropriere

Este de multă vreme cunoscut faptul că potenţialul genetic nu este identic la toţi indivizii şi că, din momentul în care lumea exterioară poate fi percepută – indiferent dacă acest moment coincide cu momentul naşterii, este ulterior acestuia sau poate fi situat în perioada intrauterină – orice stimulare exterioară este reflectată diferit. Orice organism selectează şi

1. Acesta este, de altfel, sensul în care A. Fouillée a vorbit la sfîrşitul secolului trecut despre idei-forţă [cf. Andrei, 1978].

prelucrează informația primită; în termenii lui Piaget, „obiectele" exterioare sînt asimilate structurilor subiective. Copiii pot să recepteze mai mult sau mai puțin fidel „mesajul" social pe care îl transmit părinții; structurile lor subiective – genetice (temperament, aptitudini) sau construite – pot manifesta rezistență în fața conținuturilor „propuse" de familie. Stella Chess și Alexander Thomas [1987] identifică trei tipuri de temperamente infantile: (1) copilul „bun" (*easy child*) răspunde cu interes situațiilor noi, este vioi, receptiv și foarte puțin „înclinat" către probleme psihice sau sociale; (2) copilul „dificil" (*difficult child*) reacționează negativ la situații noi, manifestă respingere față de persoane și obiecte necunoscute, rezistă – de multe ori prin reacții violente – la conduitele noi care i se propun (jocuri, activități); (3) copilul „leneș" (*„slow-to-warm-up" child*) este lent în reacții, greu de mobilizat în jocuri sau acțiuni de alt tip, manifestă o rezistență calmă, dar de durată la situații noi (este „încăpățînat"). Eșecul transmiterii este mai probabil în cazul copilului „dificil" și în cel al copilului „leneș" decît în acela al copilului „bun".

În condițiile existenței unor modele alternative, copiii pot și trebuie să „aleagă", și nu întotdeauna modelul familial este „preferat". Opțiunea este aici definită prin coerența modelului cu structurile subiective și nu implică în mod necesar activitate conștientă. La vîrste mai mari, construirea identității sociale presupune *auto-identificare*, iar opțiunea pentru grupuri de referință diferite de grupul familial și rezistența pot deveni mai mult sau mai puțin conștiente.

În orice caz, transmiterea se dovedește a fi o *apropriere*. Faptul că distanța dintre opiniile copiilor și cele ale părinților – ca și percepția acestei distanțe – crește pe măsură ce copiii înaintează în vîrstă poate fi explicat prin *cumularea efectelor rezistenței față de modelul familial sau/și ale „opțiunilor" succesive pentru alte modele*.

5.2. Educația este o interacțiune între părinți și copii

Procesele educative familiale sînt nu simple intervenții educative ale părinților sau ale altor categorii de adulți (termenul „intervenție" este definit de dicționare ca acțiune – individuală sau colectivă – voluntară și unilaterală), ci *interacțiuni* între părinți și copii sau mai exact *interacțiuni în rețea* între copil și diferiții săi agenți educativi.

Din primele săptămîni de viață, copiii pot iniția interacțiuni sociale și sînt capabili să modeleze comportamentul adulților, chiar dacă nu posedă o organizare simbolică a personalității [Bell, 1979]. Rezumînd o serie de

studii americane ale deceniilor 1970 şi 1980, L. Saxton [1990] – ca şi M. Baca Zinn şi D.S. Eitzen [1990] – relevă dependenţa reacţiilor parentale de temperamentul şi răspunsurile copilului la stimulările externe (mediu, îngrijiri acordate etc.). Interesul şi receptivitatea pe care o manifestă copiii „buni" – în sensul definit mai sus – generează în adulţii care îi îngrijesc/educă satisfacţie, încredere, optimism şi, practic, îi ajută să adopte cele mai potrivite conduite (care contribuie la dezvoltarea personalităţii). Dimpotrivă, copiii „dificili" şi, într-o măsură mai mică, cei „leneşi" generează oboseală, iritare, pierdere a echilibrului emoţional, sentimente de insatisfacţie şi vinovăţie şi, nu de puţine ori, conduite agresive; în consecinţă, adultul găseşte mai greu conduite adecvate dezvoltării psiho-sociale a acestor copii şi îşi pierd mai uşor entuziasmul (demobilizează). Nu există reţete ale comportamentului parental a căror aplicare să conducă automat la dezvoltarea optimă a copiilor; soluţiile sînt totdeauna găsite în experienţa cotidiană comună. Este uşor să fii părintele „bun" al unui copil „bun" care nu te pune decît rareori în faţa unor probleme dificile, iar atunci cînd o face te ajută, prin reacţiile sale, să găseşti repede soluţiile cele mai adecvate; este, însă, mult mai greu să asiguri nivelul de dezvoltare pe care, într-un moment sau altul, societatea îl consideră optim unui copil care rezistă cu obstinaţie stimulărilor parentale.

5.3. Copilul controlează relaţiile între diferiţii agenţi educativi

Rolul activ al copilului este pus în evidenţă şi de puterea sa de a interveni în raporturile dintre diferiţii agenţi educativi, individuali sau colectivi, şi de a modela (manipula) atitudinile acestora unii faţă de alţii. Indiferent dacă este vorba despre raporturile dintre părinţi şi cadrele didactice, despre acelea dintre părinţii săi naturali sau dintre aceştia şi părinţii „vitregi" [a se vedea paragrafele consacrate acestor subiecte], în calitate de *go-between*, copilul introduce în comunicare propriile-i interpretări, modificînd sensul mesajului, iar prin aceasta reacţiile „polilor" între care se mişcă.

5.4. Strategii educative ale copiilor

Puţine studii pun problema unor autentice *strategii educative infantile* (înţelegînd termenul „strategie" în accepţiunea sa sociologică). Şi totuşi, privit de un observator exterior, comportamentul copilului în raport cu educatorii lui are o anumită coerenţă, chiar dacă numai pe termen scurt şi limitată la un aspect sau altul al acţiunii: el pare a „ţinti" scopuri, a mobiliza mijloace eficiente etc.

Go-between, copilul desfășoară propriile strategii; își asumă riscuri, elaborează proiecte; gerează conflicte și alianțe; discută, negociază, decide, așa cum ar face-o oricare dintre adulți. [...]
Tratînd copilul ca un actor în adevăratul sens al cuvîntului [*à part entière*], sociologia nu sugerează că el urmărește constant strategii bine gîndite și totdeauna eficace. A avea strategii nu înseamnă în mod necesar a avea strategii bune. [...] Copilul nu este totdeauna conștient de puterea sa și nu o utilizează întotdeauna în avantajul său [Perrenoud, 1987a: 82-83].

De cele mai multe ori, strategiile infantile nu sînt cunoscute și mai ales recunoscute de către actorii adulți. André Petitat [1996] semnalează *rolul secretului* în procesul socializării. Pluralitatea și eterogenitatea agenților echivalează cu pluralitatea și eterogenitatea categoriilor identificării care, chiar atunci cînd sînt conștientizate de copil, pot rămîne ascunse părinților. Mai mult, copiii pot elabora strategii de mascare a acestor categorii, jucînd roluri diferite în situații diferite.

5.5. Strategii negociate

Dacă strategiile infantile au putut trece neobservate și pentru cercetători, aceasta se explică prin faptul că ele se suprapun peste cele parentale, iar comportamentul copilului poate fi interpretat ca rezultat al obedienței față de adult. Studiile pun, însă, în evidență complexitatea raporturilor de putere. Abordînd subiectul din perspectiva teoriei resurselor, unii autori [Richer, 1968] relevă faptul că, din momentul în care copiii sînt capabili să mobilizeze resurse (mobilizare care nu implică activitate conștientă), distribuția puterii este rezultat al unor schimburi simbolice (negocieri) între părinți și copii. Aceștia din urmă pot face apel la resurse emoționale (plînsul, de exemplu), intelectuale (reușita școlară), fizice etc. pentru a influența decizia părinților și pentru a-și impune voința; receptivitatea la solicitările parentale și obediența însăși pot constitui resurse importante. Puterea copilului crește cu vîrsta, respectiv cu abilitatea sa de a recunoaște și valorifica resursele. Dacă educația este interacțiune și dacă raporturile de putere nu urmează clasica disjuncție autoritate parentală/obedienă infantilă, ci se construiesc continuu în schimburile simbolice părinți-copii, rezultă că *strategia educativă a familiei poate fi ea însăși un rezultat al negocierii*. Finalitățile, conținuturile, metodele educative, totul se negociază în experiența cotidiană. În aceste condiții, ceea ce pare a fi transmitere de la părinți la copii este de fapt *construcție intergenerațională*. O construcție care implică transmiterea în ambele sensuri (de la părinți la copii și de la copii la părinți) ca mecanism subiacent[1].

1. Am dezvoltat acest subiect într-un studiu [Stănciulescu, 1996b] care are la bază o anchetă empirică asupra unor familii românești.

6. Educaţie familială – construcţie culturală şi restructurare a raporturilor familiale

Valorificate în planul teoriei sociologice, cercetările empirice arată că paradigmele transmiterii intergeneraţionale şi reproducţiei (culturale şi structurale) sînt utile, dar insuficiente pentru înţelegerea proceselor educaţionale desfăşurate în familie în toată complexitatea lor. Dincolo de transmitere şi de reproducţie – care, fără a fi absolute, rămîn, totuşi, incontestabile – educaţia implică interacţiuni în reţea între actori numeroşi care iniţiază strategii foarte diferite între ele şi negocieri continue ale acestor strategii. Conţinuturile culturale (valori, norme, roluri sociale etc.) care fac obiectul proceselor educative prind contur şi se remodelează pe parcursul acestor interacţiuni (negocieri), astfel încît, în cele din urmă, nu coincid cu nici un model cultural particular împărtăşit de vreuna dintre categoriile de actori implicaţi [Stănciulescu, 1996b].

Rezultă că procesele educative familiale pot fi interpretate ca producătoare nu numai de „fiinţe sociale", ci şi de elemente culturale noi. A nu se înţelege de aici că noutatea este absolută sau evidentă. În schimburile educative, familiile îşi pot *apropria* comportamente culturale propuse de şcoală, de mass-media, de instituţiile medicale ş.a.m.d. sau/şi pot, sub influenţa acestora, *nuanţa* comportamentele proprii. Apropriere nu înseamnă nici un transfer mecanic şi nici o simplă copiere, ci implică numeroase contacte, acceptări, respingeri, conflicte... Familia poate fi analizată, astfel, nu numai ca agent al reproducţiei culturale, ci şi ca unul al schimbării (culturale).

Prin repetare în practicile cotidiene, noile comportamente se pot stabiliza („sedimenta"), normaliza (devin familiare şi apar cu frecvenţă tot mai mare) şi obiectiva (actorii nu le mai asociază unor împrejurări şi persoane particulare). Raporturile familiale sînt, din acest moment, *restructurate*, iar educaţia poate fi înţeleasă ca un mecanism al schimbării micro-structurale [Stănciulescu, 1996b şi 1996c].

Pînă la acest punct, între cercetarea empirică şi cea teoretică poate fi observată o remarcabilă coerenţă [a se compara conţinutul acestui volum cu cel al lucrării *Teorii sociologice ale educaţiei* – Stănciulescu, 1996a].

7. Educație familială și schimbare socială

În ce măsură se proiectează schimbările culturale și structurale din spațiul familial (microsocial) în schimbări la nivel macrosocial? Care sînt mecanismele unei eventuale proiecții de acest tip?

În planul teoriei sociologice, autori cum sînt Pierre Bourdieu sau Anthony Giddens au formulat o serie de ipoteze în acest sens (a se vedea teoria habitusului și a omologiei cîmpurilor, respectiv teoria structurării). Anchetele empirice care să valideze într-un mod convingător aceste ipoteze se lasă, însă, așteptate. Ruptura între microsociologie și macrosociologie pare mai greu de depășit în planul cercetării empirice decît în acela al construcțiilor teoretice.

8. Dileme ale deciziei și acțiunii politice

Analiza determinărilor sociale și relaționale ale construcției sinelui în experiența comună a părinților și copiilor conduce la falimentul principalelor teze vehiculate în cunoașterea comună și în cea științifică: (1) teza familiei atotputernice, principal – dacă nu unic – responsabil de eșecurile în dezvoltarea copiilor; (2) teza familiei neputincioase ale cărei prerogative sînt preluate sau/și cedate instituțiilor de stat.

Familiile contemporane nu sînt atotputernice în raport cu evoluția psiho-socială a copiilor. Mai întîi pentru că însuși conceptul „dezvoltare psiho-socială" (cognitivă etc.) ridică, din punct de vedere sociologic, o serie de probleme. El presupune o evaluare și, implicit, o unitate de măsură. Or, orice evaluare este afectată de relativismul criteriilor sale și a mijloacelor de a o măsura, iar evaluarea nivelului dezvoltării psiho-sociale a copiilor nu face excepție de la regulă. Ceea ce se consideră a fi o „bună" dezvoltare este întotdeauna un nivel relativ, definit în raport cu conduite (performanțe) socialmente valorizate. Psihologii, cadrele didactice și specialiștii în intervenție educativă par deseori să uite aceasta. Apoi, pentru că acțiunea parentală nu reprezintă decît o verigă într-o rețea extrem de complexă a agenților educativi.

Familiile contemporane nu sînt nici neputincioase: părinții nu se dovedesc nici dezinteresați de evoluțiile psihologice și sociale ale copiilor lor și de viitorul societății în care aceștia vor trăi, nici incapabili de a le influența

şi nici nu se consideră neştiutori în aceste domenii. Raportul cu diferitele categorii de specialişti (cadre didactice, medici, psihologi, specialişti în intervenţie socială ş.a.) este semnificativ. Pe de o parte, părinţii resimt acut nevoia apelului la specialişti, în calitatea acestora de deţinători ai unui tip de cunoaştere care se află rareori la îndemîna familiei. Pe de altă parte, cunoaşterea specializată este valorizată şi căutată în calitate de *resursă* în vederea unor practici eficiente, iar aceasta nu implică o ruptură cu experienţa rutinieră a celor în cauză. Apelul la specialişti este un apel la *competenţă*, şi nu unul la autoritate. Părinţii acceptă rareori soluţii care contrazic „simţul lor practic", rutinele lor cotidiene. Din punctul de vedere al părintelui, relaţia cu specialistul trebuie să îndeplinească două condiţii *sine qua non*: (1) să se soldeze cu rezultate satisfăcătoare în domeniul respectiv; (2) să respecte cunoaşterea şi practica „clientului", cu alte cuvinte să permită conservarea credinţei acestuia că nu este total ignorant şi mai ales conservarea rutinelor sale, sau cel puţin să nu le „atace" brutal şi să nu pretindă renunţarea definitivă sau pentru un timp îndelungat la ele.

Instituţiile de stat cu rol educativ sînt acceptate şi căutate *în calitate de resurse*, dar legitimitatea tentativelor statului (indiferent dacă este totalitar, centralizat sau democratic) de a *impune* modele unitare/unice poate fi recunoscută de drept, în plan discursiv, dar nu este recunoscută de fapt, în planul experienţei cotidiene. Astfel de tentative întîmpină pretutindeni o rezistenţă – mai slabă sau mai puternică, implicită sau explicită – din partea părinţilor şi, adesea, chiar a copiilor, fiind prin aceasta condamnate la eşec. Politicile „civilizatoare" ale „statului-providenţă" au avut, în mare parte, „destinul" istoric al eşecului.

Familiile contemporane influenţează în mod cert construcţia sinelui, dar nu în mod necesar în direcţiile dorite şi indicate de cei care îşi asumă – adesea fără a se întreba care este suportul pe care se legitimează această asumare – poziţia de posesori ai adevărului şi binelui absolute: factori de decizie politică, legislatori, pedagogi, psihologi ş.a.

S-ar părea că ne aflăm, în domeniul educaţiei familiale, într-o dilemă politică fără ieşire: sau lăsăm familiilor libertatea de a-şi educa progeniturile aşa cum ştiu şi aşa cum o doresc, temporizînd progresul social şi punînd în pericol ordinea socială, sau controlăm activitatea educativă a familiei, riscînd să ţesem, cu mari sacrificii materiale şi umane, o nesfîrşită pînză a Penelopei pentru a ajunge, în cele din urmă, la acelaşi rezultat ca şi în primul caz. Ieşirea din impas este practic imposibilă, dacă nu se procedează la o *reformulare a problemei*, plasînd-o nu *fie* la nivelul deciziei şi acţiunii politice, *fie* la acela al practicilor actorilor obişnuiţi, ci la nivelul *coerenţei* acestor două paliere. Proiectele (politicile) educative (şi sociale,

în general) sînt condamnate la eșec atîta vreme cît ignoră nevoia acestei coerențe. Ele ar trebui să depășească stadiul în care sînt formulate modele ideale (fără excepție, mai mult sau mai puțin utopice) de societate (a se vedea, de pildă, proiectul abandonat al societății socialiste multilateral dezvoltate, dar în egală măsură proiectul actual al societății democratice), pentru a căuta, apoi, mijloacele adecvate de a construi (a impune prin violență materială și/sau simbolică) un model (modele) de personalitate considerat(e) adecvat(e) (de tipul omului multilateral dezvoltat sau al omului liber). Acest efort ar trebui dublat, chiar precedat, de unul orientat către *cunoașterea modelelor de societate și de personalitate pe care practicile cotidiene rutiniere ale actorilor implicați le conțin și, în continuare, a „viitorilor posibili" pe care aceleași practici le suportă și le pot asimila*. Cu alte cuvinte, înainte de a încerca să „implantăm" modele, ar trebui să ne întrebăm care este societatea în care oamenii obișnuiți – mai culți sau mai ignoranți, mai receptivi sau mai rezistenți etc. – *pot efectiv* să trăiască *împreună* – și ar dori să o facă – și care sînt trăsăturile de personalitate pe care această societate *le permite* (și nu pe care „le cere" !), astfel încît fiecare să obțină maximum de beneficii posibile, fără ca nimeni să fie obligat să trăiască „șocuri biografice", respectiv să-și modifice radical și într-un timp scurt structurile de gîndire și de acțiune, rutinele cotidiene care întreține sentimentul de securitate personală și asigură eficiența acțiunilor.

Nu vreau să spun că modificările radicale nu ar fi, în cele mai multe cazuri, necesare și dezirabile. Dar sînt ele *efectiv posibile* fără conflicte sociale grave și interminabile, fără suferințe mari, fără costuri materiale și mai cu seamă umane greu sau chiar imposibil de suportat? Studiul educației familiale dovedește că există o mare rezistență a practicilor cotidiene la schimbări radicale, oricît de generoase ar fi ele.

Probabil că segregația fundamentală a lumii actuale nu mai urmează nici criteriul vîrstei, nici pe acela al sexului și nici pe acela al claselor sociale „tradiționale", ci vizează disjuncția dintre „elite" și „mase". În plan educativ, această disjuncție îmbracă forma rupturii între proiectele educative ale politicienilor, juriștilor, oamenilor de știință și practicile educative bazate pe principiul „ceea ce toată lumea știe (face) dintotdeauna", indiferent că este vorba despre practici familiale sau școlare[1].

1. Am dezvoltat cu alt prilej [Stănciulescu, 1994] acest subiect, semnalînd faptul că opozițiile „clasice" între est și vest, între societăți în curs de dezvoltare și societăți dezvoltate, pe seama cărora sînt puse problemele lumii contemporane, au, la rîndul lor, ca fundament clivajul – identificabil în toate tipurile de societate, dar mai evident în cele numite „în curs de dezvoltare" – între ideologia modernității proclamată la nivelul discursului politic și practicile reale (experiența cotidiană a actorilor obișnuiți).

Gradul de coerenţă între proiectele educative (şi sociale) ale puterii de stat, întărite de puterea specialiştilor, şi practicile cotidiene nu poate fi relevat nici prin observaţii şi opinii spontane ale unor minţi oricît de luminate, nici prin referendum şi nici prin sondaje de opinie. Cunoaşterea în acest domeniu este un proces îndelungat care necesită investiţii materiale şi umane, timp, dar mai ales răbdarea şi înţelepciunea de a solicita/aştepta/opera analize „pe verticală" (de profunzime), şi nu simple descrieri sau interpretări superficiale mai mult sau mai puţin spectaculoase. Fără acest tip de cunoaştere, orice proiect, oricît de „luminat" şi oriunde ar fi iniţiat, eşuează într-o lamentare nesfîrşită şi periculoasă cu privire la „incultura", „reaua credinţă", „prostia" etc. „maselor", care refuză să fie culturalizate şi civilizate pentru că nu se pot ridica la nivelul gîndirii „elitelor civilizatoare", lamentare care poate conduce, în ultimă instanţă, către totalitarism. O privire mai atentă în istorie dezvăluie faptul că – cel puţin la nivelul legitimărilor – toate dictaturile au invocat nevoia de a controla/lichida comportamentele „înapoiate" care, prin caracterul lor „de masă" împiedicau ceea ce liderii politici/de opinie ai fiecărei epoci au considerat a fi progres social. Şi nu trebuie să uităm, totuşi, că tocmai aceste comportamente – „de masă", foarte frecvente, rutiniere – sînt *sociologic normale*.

BCU IAŞI / CENTRAL

Dicţionar

Actor social – concept corelativ celor de ordine socială, instituţie socială, interacţiune socială; desemnează un individ capabil de comportamente regulate, coerente, relativ stabile, previzibile, al căror principiu nu este biologic (înnăscut), ci social (dobîndit); actorul poate fi privit ca: (1) individ capabil să se conformeze la un sistem de valori-norme-reguli date (formale, instituţionale, explicite sau informale, subînţelese) care exercită asupra lui o constrîngere exterioară şi/sau una interiorizată; (2) subiect capabil să producă, să recepteze, să prelucreze şi să transmită (să comunice) semnificaţii ale obiectelor materiale şi sociale – utilizînd pentru aceasta un sistem de simboluri (limbaj) –, cu alte cuvinte, un subiect al cunoaşterii „de simţ comun", iar prin aceasta un subiect capabil să-şi acomodeze continuu comportamentul la situaţie şi să reconstruiască rolurile; un actor este întotdeauna un *ego* în relaţie cu un *alter*; caracterizîndu-se prin reflexivitate, *ego* poate fi simultan propriul său *alter*. A se vedea Stănciulescu, 1996a.

Adaptabilitate (a sistemului familial) – capacitate a sistemului familial de a-şi schimba structurile de putere, rolurile şi regulile ca răspuns la un stress situaţional sau de dezvoltare. A se vedea paragraful 6.4.

Agent social – concept care desemnează un actor social considerat ca subiect al practicii, şi nu doar ca un subiect al cunoaşterii; „simţul comun" este un „simţ practic", în sensul că orice capacitate de a interpreta realitatea (de a produce, recepta, prelucra, transmite semnificaţii) se dobîndeşte şi se actualizează în experienţa cotidiană care este o experienţă practică, întrucît presupune un aspect corporal, observabil şi o dimensiune transformatoare. A se vedea Stănciulescu, 1996a.

Agent al educaţiei (socializării) – concept care desemnează, de regulă, orice actor/agent (individ sau colectivitate) care, jucînd un rol social complementar şi semnificativ în raport cu un subiect oarecare, contribuie la producerea eului total (social şi individual) al subiectului; atunci cînd este utilizat cu referire la persoane, el este sinonim cu „educator"; totuşi, această accepţiune – deşi foarte frecventă – este tributară definiţiei „tradiţionale" a educaţiei ca acţiune unilaterală a adulţilor asupra generaţiilor tinere „care nu sînt coapte pentru viaţa socială" [Durkheim, 1922] şi, în consecinţă, limitativă; ştiinţele moderne ale educaţiei pun în evidenţă rolul activ al subiectului (copilului) în propria educaţie; din perspectivă sociologică, educaţia este interacţiune, iar educatul (copilul) se dovedeşte a fi el însuşi un actor/agent al educaţiei. A se vedea paragraful 10.4.

Altul semnificativ (engl. *significant other*) – concept introdus de G. H. Mead [1934]; desemnează un actor/agent individual (părinte, frate/soră, bunic(ă), tovarăş de joacă, cadru didactic...) – cu alte cuvinte o persoană care se constituie în partener al copilului într-un act social oarecare – care joacă în raport cu subiectul (copilul, în cazul de faţă) un rol semnificativ şi al cărei rol (înţeles ca rol *izolat*) este apoi asumat (reinterpretat) de copil, introducînd o organizare în spiritul său; asumarea rolului celuilalt semnificativ reprezintă unul dintre mecanismele (auto)construcţiei personalităţii (eului) subiectului.

Altul generalizat (engl. *generalised other*) – concept introdus de G.H. Mead [1934]; desemnează colectivitatea organizată (familia, clasa școlară, echipa de fotbal ș.a.m.d.) care desfășoară o acțiune *cooperativă reglementată* în care partenerii au de jucat roluri complementare. Interiorizarea acestei *unități* interacționale conduce la dezvoltarea unității sinelui. Constituirea sinelui nu implică numai preluarea atitudinii celorlalți față de subiect ori față de ei înșiși, ci și interiorizarea atitudinii cu privire la diferitele faze sau aspecte ale activității sociale comune. Numai interiorizarea unui proces social în *integralitatea* sa permite constituirea eului complet (total), ca unitate a diferitelor componente (*sine elementar*, în termenii lui Mead) care reflectă aspecte, părți ale procesului social.

Apropriere – concept utilizat în sociologia educației pentru a evidenția rolul activ al subiectului (educatului) care nu interiorizează (internalizează) mecanic modelele culturale transmise de educatori, respectiv sistemele sociale pe care le experimentează, ci operează o selecție și o acomodare a acestora la particularitățile sale. Pentru detalii, a se vedea paragraful 10.4.1; de asemenea, Stănciulescu 1996a.

Articulare – concept central al unui tip de analiză a raporturilor familiale preferat de tot mai mulți cercetători; dezvoltat în cadrul cercetărilor feministe ale deceniului 1980, acest concept desemna inițial întrepătrunderea între sfera profesională și cea domestică, ambele funcționînd după aceeași „logică" a diviziunii sexuale a muncii; astăzi, el este utilizat de cercetători cu opțiuni teoretice și ideologice foarte diferite într-o accepțiune lărgită care vizează întrepătrunderea între multiple cîmpuri sociale (profesional, domestic, al politicilor sociale etc.) [B.-Dandurand, 1992].

Atitudini educative – concept care desemnează o „stare mentală și neurofiziologică, constituită în experiență, care exercită o influență dinamică asupra individului, pregătindu-l să reacționeze într-un mod particular la un anumit număr de obiecte și situații" [Durning, 1995: 108]. Durning arată că noțiunea este utilizată de numeroși autori într-o accepțiune foarte apropiată de aceea a conceptului „valoare educativă", întrucît posedă aceleași trei dimensiuni: evaluativă („cred că e bine sau cred că e rău"), afectivă („îmi place sau nu-mi place") și conativă („vreau sau nu vreau să fac aceasta").

Capitaluri – concept central în sociologia educației a cărui impunere este legată de forța explicativă și de popularitatea ipotezelor teoretice formulate de P. Bourdieu; desemnează ansamblul de resurse de care dispune un agent și care pot fi valorificate cu profit în eforturile sale de a ocupa poziții superioare într-un cîmp social (de a accede la „interesul generic" – bunurile rare – al(e) cîmpului). Capitalurile pot îmbrăca forme multiple: capitalul *economic* (terenuri, bunuri, bani sau alte hîrtii de valoare etc.); capitalul *cultural*, a cărui proprietate specifică este aceea de a exista atît într-o formă obiectivată (substanțială – cărți, opere de artă etc. – sau instituțională – diplome), cît și în stare încorporată (în structuri mentale, scheme de percepție, gîndire și acțiune, cu alte cuvinte în habitusuri); capitalul *social* (relațional), ca ansamblu al relațiilor de rudenie, de vecinătate etc. Forța (rentabilitatea) lor este diferită de la un cîmp la altul. Atunci cînd o formă de capital este recunoscută într-un cîmp social ca legitimă, el aduce posesorului prestigiu/putere (*capital simbolic*). În cîmpul educațional, forma legitimă de capital este capitalul cultural, dar celelalte forme pot fi *convertite*, astfel încît individul are cu atît mai multe șanse de acces la pozițiile superioare cu cît posedă mai multe resurse, indiferent de forma inițială a acestora. Totuși, *posesia* de capitaluri nu atrage automat *valorificarea* lor. Pentru detalii, a sevedea capitolele patru, cinci și zece.

Capitaluri „negative" – concept utilizat în acest volum (paragraful 10.2.) pentru a desemna o categorie particulară de resurse care pot fi valorificate cu profit, dar care sînt definite prin absență și nu prin prezență, prin care familiile contemporane pot influența destinul copilului (și al adultului).

Capitaluri apropriate – concept utilizat în acest volum (paragraful 10.2) pentru a desemna o categorie particulară de capitaluri transmise de părinți copiilor lor, care nu sînt posedate *ab initio* de către părinți grație identității lor sociale, ci sînt rezultatul negocierii cu ceilalți agenți educativi (școală, grupuri de similitudine, grupuri profesionale ș.a.).

Capitaluri selective – concept utilizat în acest volum (paragraful 10.2.) pentru a evidenția faptul că strategiile parentale nu „vizează" transmiterea integrală a capitalurilor posedate; chiar dacă posedă resurse importante, părinții le transmit pe acelea care, în opinia lor, pot fi valorificate de copil cu maximum de profit, în condițiile date (individuale și sociale).

Clasă socială – concept de inspirație marxistă care exprimă ideea stratificării colectivităților umane în funcție de diferite criterii care vizează în principal raporturile economice (proprietate, ocupație, nivel al veniturilor...) și raporturile de putere. Clasele sociale sînt considerate principalele componente ale structurii sociale. Definițiile teoretice și empirice (operaționale) ale claselor sociale sînt foarte diferite. Bourdieu [1979 și 1987] propune o analiză a claselor în termeni de *poziții relative* și *traiectorii*. Noțiunea de clasă socială trebuie, în opinia sa, dereificată și definită nu pe baza unor criterii statice (cum este, de exemplu, profesia), ci a unor criterii dinamice (cum este traiectoria). Pe de altă parte, sociologul francez atrage atenția că ceea ce numim „clasă" este, de fapt, produsul unor operații cognitive de clasare (o construcție cognitiv-simbolică) care implică evaluare în funcție de un ansamblu de atribute generat de habitusuri. A se vedea și „statut socio-economic" și „mobilitate socială".

Coeziune (a familiei) – D. H. Olson și colaboratorii săi de la universitatea din Minnesota [Olson ș.a., 1979; Olson ș.a., 1983; Olson ș.a., 1984] o definesc ca legătură emoțională între membrii familiei și o evidențiază empiric prin intermediul a nouă variabile: angajare emoțională, independență, frontiere, coaliții, timp, spațiu, prieteni, luarea deciziilor, interese și *loisirs* (a se vedea paragraful 6.4.). Pentru J. Kellerhals [1987], coeziunea se referă la modul în care membrii grupului își definesc apartenența, plasînd accentul fie pe identificarea cu celălalt, fie pe autonomie personală (v. și „tipuri de interacțiune familială").

Cod socio-lingvistic – concept utilizat de B. Bernstein pentru a desemna legătura dintre tipul de structură socială, forma de vorbire și experiența subiectivă: „limba este un ansamblu de reguli cărora trebuie să li se supună toate codurile vorbirii, dar cultura este aceea care, acționînd prin intermediul relațiilor sociale care se încheagă în situații determinate, determină codurile vorbirii care sînt utilizate de fapt. Forme ale vorbirii sau coduri diferite simbolizează forma relației sociale, reglează natura interacțiunilor și creează pentru locutori ordini diferite de pertinență și relație. Din acest moment, experiența locutorilor este transformată prin ceea ce forma discursului desemnează ca semnificativ sau pertinent" [Bernstein, 1975: 228]. Conceptul „cod socio-lingvistic" desemnează o legătură cauzală între roluri sociale, coduri de vorbire și modalitățile de exprimare și transmitere a înțelesurilor verbale. Un rol social poate fi considerat ca „o activitate de codificare ce controlează atît crearea și organizarea unor înțelesuri specifice, cît și condițiile transmiterii și receptării acestora" [Bernstein, 1978: 79]. Rolurile sociale principale sînt cele prin care este transmisă cultura: rolurile învățate în familie, în grupurile de egali (*peer group*), în școală și în grupurile de muncă. Sociologul englez identifică două variante principale de coduri socio-lingvistive: *coduri restrînse* și *coduri elaborate*. Pentru detalii, a se vedea paragraful 4.5.1.

Conflict al rolurilor – concept utilizat în sociologia funcționalistă pentru a desemna situația în care se află un individ atunci cînd conținutul rolurilor pe care el le exercită legitim este contradictoriu (respectarea unei prescripții de rol împiedică respectarea alteia); sociologia funcționalistă postbelică deplînge dificultățile feminine în exercitarea rolu-

rilor (*role-strain*) generate de conflictul de rol în care se află femeia al cărei *role-set* conține atît roluri de soție-mamă, cît și roluri profesionale. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 6.1. și 7.1.

Copil-actor/agent – concept central al sociologiei educației care evidențiază faptul că educatul (copilul) nu este un „obiect" pasiv al transformărilor pe care le generează în ființa sa acțiunea educativă a diferiților agenți. Științele educației relevă mai multe dimensiuni ale activismului infantil: (1) orice achiziție culturală (comportamentală) este o *apropriere*; (2) educația implică totdeauna *interacțiunea* educat (copil)-educator (părinte); (3) copilul *controlează* raporturile între diferiții săi educatori; (4) este capabil să practice *strategii educative proprii*, diferite de cele ale adulților; (5) se manifestă ca factor de putere în raporturile cu părinții și participă activ la *negocierea* strategiilor educative ale familiei. Fiind actor al propriei educații, el participă activ la construcția culturală și la restructurarea raporturilor sociale.

Costul copilului – concept utilizat de statisticieni, economiști și administratori, costul copilului este definit ca ansamblu al cheltuielilor suplimentare pe care trebuie să le facă familiile cu copii pentru a beneficia de același nivel de viață ca și un cuplu fără copii [Lattès, 1991]; el este constituit din cheltuieli *directe* (pentru locuință, îmbrăcăminte, alimente, sănătate, jucării, materiale educative, inclusiv școlare etc.) și cheltuieli *indirecte* (care nu sînt indispensabile, dar pe care părinții le fac „de dragul copilului"; în această categorie de cheltuieli poate fi inclusă diminuarea veniturilor familiei prin întreruperea activității profesionale feminine în vederea creșterii copilului) [Scanzoni și Scanzoni, 1988]. Dimensiunile costului copilului sînt dependente de rangul nașterii (se diminuează de la primul la al doilea născut, dar crește semnificativ pentru cel de-al treilea născut), de categoria socio-economică (crește odată cu creșterea statutului), de traiectoria familială și nivelul aspirațiilor etc. Statul compensează, în societățile avansate, o parte din aceste costuri; totuși, compensațiile sînt insuficiente, iar copilul rămîne din acest punct de vedere în sarcina familiei.

Cultură – „O cultură este configurația comportamentelor învățate și a rezultatelor lor, ale căror elemente componente sînt împărtășite și transmise de către membrii unei societăți date" [Linton, 1945, trad. rom. 1968: 72]. Transmiterea culturală reprezintă mecanismul principal al socializării (producerii eului social), respectiv una dintre funcțiile sociale ale educației. Socializarea, ca proces prin care individul devine din ființă biologică o ființă socială corespunzătoare unei organizări sociale determinate și prin care sînt create condițiile integrării lui ca membru al acesteia, implică în mod necesar un proces de interiorizare a modelelor culturale (enculturație, inculturație, aculturație, endoculturație). Familia este, în toate societățile cunoscute, unul dintre agenții principali de transmitere culturală.

Cuplu parental – expresie care desemnează raporturile dintre cei doi părinți ai unui copil în legătură cu creșterea și educarea acestuia; recent introdus în limbajul juridic și sociologic în contextul problemelor pe care le ridică creșterea numărului co-genitorilor care locuiesc (trăiesc) separat, conceptul atrage atenția asupra faptului că relația partenerilor *ca părinți* nu este identică cu relația lor *ca soț/soție* (sau ca parteneri într-o legătură nelegalizată); rezultă că ruptura dintre adulții divorțați (separați) *ca soți (parteneri)* nu trebuie să se asocieze cu o ruptură între ei *ca părinți*. Cu alte cuvinte, divorțul desființează cuplul conjugal, dar poate prezerva cuplul parental și este în interesul copilului ca lucrurile să se petreacă în acest fel. Concepte juridice cum sînt „custodie partajată" (engl. *joint custody*) sau „autoritate parentală" (fr. *autorité parentale*, în loc de *garde*) reglementează astăzi încredințarea copiilor după divorț. A se vedea și „parentalitate".

Depaternizare – termen utilizat de unii autori pentru a desemna modificările contemporane în raporturile dintre tată și copil, modificări care sînt interpretate în termenii unei *crize a autorității paterne* și ai *deresponsabilizării/demisiei paterne*. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 6.2.2., 8.4. și 8.5.

Deprivare maternă/paternă – concept(e) utilizat(e) în psihologia clinică pentru a pune în evidență un ansamblu de tulburări în dezvoltarea psiho-socială a copilului generate de insuficiența îngrijirilor acordate de părintele respectiv (absent sau prea puțin prezent, care nu oferă suficient de multă atenție și afecțiune). A se vedea paragrafele 6.1., 7.1., 8.2., 8.3. și 8.4.

Educație – proces neîntrerupt de producere și actualizare a sinelui – înțeles ca unitate tensionată și proteică a unei componente reproductive (eu social) și a alteia creatoare (eu individual). Acest proces are ca finalitate atît socializarea (identificarea), cît și individualizarea (diferențierea) subiectului și presupune interacțiune, cunoaștere, comunicare, sisteme simbolice (culturale) etc. Totuși, dimensiunea principală a educației este socializarea: este educat un individ capabil să-și orienteze în orice situație comportamentul în funcție nu (numai) de nevoi, impulsuri, dorințe etc. personale, ci în funcție de un *alter*, prezent fie nemijlocit („față în față"), fie în formă interiorizată. Educația poate îmbrăca forma unei acțiuni conștiente, sistematice, organizate, discursive, mai mult sau mai puțin instituționalizate (*educație intențională, pedagogie explicită*); totuși, ea se realizează mai ales în experiența cotidiană practică a subiectului (educație spontană, *pedagogie implicită*). De altfel, pedagogia explicită este întotdeauna însoțită de o pedagogie implicită, iar la limită poate fi considerată un caz particular al acesteia. Dacă în primul caz rolurile de educat și de educator sînt precizate, în cel de-al doilea, rolurile sînt interșanjabile între participanții la interacțiune. În oricare dintre situații, construcția sinelui implică în mod necesar, chiar dacă în modalități și grade diferite, activitatea subiectului însuși (auto-construcție a sinelui). Asumîndu-și continuu roluri sociale, individul, ca unitate a eului social și a eului personal, le reinterpretează continuu, astfel încît educația poate fi definită ca proces de *(re)construcție continuă* a eului complet. Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu 1996a.

Educație familială – expresie care desemnează „ansamblul funcționării familiale în raport cu educația" [Pourtois, Forgione, Desmet, 1989: 264]. Înțeles în sens larg, ca practică socială și cîmp al cunoașterii, el se referă la trei tipuri de activitate socială: (1) activitatea desfășurată de părinți în vederea educării copiilor lor; (2) activitatea de intervenție socială realizată în scopul pregătirii, sprijinirii sau suplinirii părinților în activitatea lor de educare a copiilor; (3) activitatea de cercetare științifică și de învățămînt avînd ca obiect educația familială așa cum este definită la (1) și (2) [Durning, 1995]. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.3.

Educație parentală (engl. *parent education*; fr. *éducation parentale*) – formă a intervenției socio-educative care constă în „tentativa *formală* [s.n., E.S.] de a mări conștiința părinților și utilizarea aptitudinilor parentale" [Lamb și Lamb, 1978: 14] în domeniul educației copiilor. Educația parentală se deosebește de celelalte forme de intervenție educativă prin faptul că: (1) se adresează tuturor categoriilor de părinți, fără excepție; (2) vizează mărirea competențelor și abilităților educative ale tuturor părinților și nu modificarea unui comportament sau a structurilor existente; (3) activitățile organizate se înscriu într-o logică a prevenirii situațiilor problematice [Pourtois, Forgione și Desmet, 1989]. A se vedea paragraful 9.4.2.

Ethos pedagogic – concept cuprinzător care desemnează ansamblul valorilor, atitudinilor etc. educative pe care actorii/agenții obișnuiți le utilizează în practicile lor cotidiene. A fost lansat de Bourdieu și Passeron [1964] în intenția de a pune în evidență faptul că transmiterea culturală (educația) nu este privilegiul specialiștilor și nu se reduce

la modalitățile sale formale (școlare) și că orice colectivitate posedă o cultură „de simț comun" și desfășoară o practică educativă „de simț comun". Ulterior [1970], cei doi vor utiliza în același scop distincția dintre *pedagogia explicită (discursivă)* și *pedagogia implicită (practică)*. În sfîrșit, din anii 1980, Bourdieu preferă conceptul *strategie educativă*.

Etnologie – termenul a fost utilizat pentru prima dată în *Essai sur l'éducation intellectuelle avec le projet d'une science nouvelle*, lucrare publicată de Chavannes în 1787. Și chiar dacă mulți istorici ai științei înclină să considere ca act de naștere al etnologiei înființarea primei societăți savante specializate la Paris în 1839, lucrarea lui Chavannes are meritul de a anunța apariția noii discipline și de a face din educație una din temele ei privilegiate. Numeroși cercetători utilizează termenul „etnologie" ca termen generic, preluînd opinia lui C. Lévi-Strauss conform căreia etnografia, etnologia și antropologia sînt trei niveluri succesive de sinteză și de abstractizare ale aceluiași domeniu al științei: „Etnografia, etnologia și antropologia nu constituie trei discipline diferite sau trei concepții diferite cu privire la aceleași studii. De fapt, ele sînt trei etape sau trei momente ale uneia și aceleiași cercetări, iar preferința pentru unul sau pentru altul dintre acești termeni exprimă numai o orientare predominantă a atenției către un tip de cercetare care nu le exclude niciodată pe celelalte două" [Lévi-Stauss, 1958: 388]. *Etnografia* reprezintă stadiul inițial al cercetării în care, prin contactul direct cu realitatea, se efectuează observații directe, interviuri, înregistrări sonore și fotografice, filme etc. pe baza cărora se construiesc ulterior descrieri, clasificări, monografii. Pornind de la datele etnografice, *etnologia* propriu-zisă reprezintă un prim nivel al *sintezei*, reconstituind viața socială a unei populații oarecare în forma unui întreg coerent după o logică a expunerii ce rezultă din opțiunile teoretice ale cercetătorului. *Antropologia* (socială, culturală sau filosofică) realizează un al doilea nivel al sintezei, procedînd la comparații între diferitele moduri de viață ale colectivităților umane pentru a desprinde principiile comune și constante. Atît etnologia, cît și antropologia au, la niveluri diferite, o vocație sintetică. Totuși, după opinia lui Erny [1991], în timp ce prima este o știință a diversității și a aspectelor particulare, cea de-a doua se afirmă ca știință a convergenței și unității. Pentru detalii, a se vedea paragraful 2.2.

Eu individual (personal) – concept corelativ celui de eu social, care se referă la o componentă a personalității constituită din trăsături (comportamente) originale, care îl deosebesc pe individ de ceilalți membrii ai colectivității; exprimă raportul de *diferențiere* între individ și colectivitate; deși presupun un ansamblu de premise biologice înnăscute, comportamentele originale ale individului sînt, de asemenea, *dobîndite* în experiența sa socială; definit întotdeauna în raport cu o anumită colectivitate, eul personal este, ca și eul social, *multiplu*; aspectul original al acțiunii individuale reprezintă o sursă de dezechilibrare a structurilor sociale date și punctul de plecare al resemnificării lor sociale și transformării acestora (schimbării sociale).

Eu social (personalitate socială; tip individual mediu, normal) – concept care desemnează o componentă a personalității constituită din trăsături (comportamente) articulate într-o unitate relativ coerentă (care nu exclude, însă, contradicțiile) și relativ stabile, comune majorității (dacă nu tuturor) membrilor unei colectivități; exprimă raportul de *identitate* între individ și colectivitate; cu toate că presupune o serie de premise biologice, nu este înnăscut, ci *dobîndit* în contactul, direct și/sau mijlocit, real și/sau imaginar, prelungit și/sau intens, cu colectivitatea (Altul generalizat); întrucît orice individ intră în astfel de contacte cu o multitudine de colectivități, personalitatea sa socială este *multiplă*; eul social asigură în primul rînd coeziunea, stabilitatea grupului, conservarea ordinii sociale, reproducerea structurii sociale; el are, însă, și rolul

de a „normaliza" (în accepțiunea durkheimiană de generalizare a unui comportament, dar și în accepțiunea etnometodologică de familiarizare cu un comportament) un comportament original și de a-l fixa, stabiliza, obiectiva în instituții; cu alte cuvinte, eul social este esențial în schimbarea socială; eul social nu este disociabil de eul personal decît în plan analitic; orice actor social trebuie înțeles ca unitate și tensiune a acestor două componente.

Eu total (Eu complet, aspect dobîndit al personalității) – concept care desemnează unitatea tensionată a eului social și eului personal; întrucît această unitate este produsă și se actualizează în situații interacționale diferite, eul complet apare în experiență într-o *pluralitate de ipostaze*, uneori contradictorii.

Familie – etnologia, antropologia, istoria și sociologia insistă asupra caracterului contextual-istoric al oricărei definiții. Singularul „familie" este tot mai mult evitat; realitatea extrem de variată impune utilizarea pluralului „familii" [Bawin-Legros, 1988; Burguière ș.a., 1986; Segalen, 1980 și 1996]. Pentru nevoile lucrării de față, a fost suficientă o definiție de plecare care desemnează prin termenul „familie" unitatea socială constituită din adulți și copii între care există relații de filiație – naturală (de sînge) sau socială –, indiferent de orice alte considerente, chiar dacă o astfel de definiție este nesatisfăcătoare din punctul de vedere al teoriei sociologice; în funcție de problema abordată, au fost definite apoi diferite tipuri de familie.

Familii (nuclee familiale) bunici-nepoți – În unele state (Anglia, Germania, Portugalia), recensămintele populației utilizează o categorie specială care desemnează nucleele familiale constituite din bunici (sau un bunic) și unul sau mai mulți nepoți care coabitează pentru o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată. Așa cum indică o cercetare întreprinsă de Karin Wall [1996], aceste nuclee (*familles grand-parentales*) se formează, în general, în momente problematice ale vieții familiale (deces, divorț, abandon, criză, boală, dificultate de a „împăca" rolurile parentale cu aspirațiile privind cariera, emigrare...) și corespund unor logici diferite: normative, acolo unde (în special în mediul rural) bunicilor le revin anumite responsabilități legate de creșterea și educația copiilor; interacționale, în familiile în care s-a întreținut o legătură între bunici și nepoți înainte de apariția unei situații de vulnerabilitate a familiei care face necesară solidaritatea familială; situaționale. A se vedea paragraful 9.1.

Familie compusă (engl. *step family*; fr. *famille composée*) – sub-clasă a familiilor reconstituite caracterizată prin prezența copiilor rezultați dintr-o căsătorie sau legătură anterioară a unuia sau ambilor parteneri. Familia compusă poate fi: *simplu compusă* cînd unul dintre parteneri a mai fost căsătorit și aduce cu el copii dintr-o căsătorie anterioară, *dublu compusă* cînd ambii parteneri se află în această situație și *complexă* atunci cînd, pe lîngă copiii rezultați din căsătorii anterioare, cuplul are și copii născuți din relația respectivă [Stahl și Matei, 1962]. Principala trăsătură a acestor grupuri, apărute ca urmare a unei *compuneri* de unități sociale, este existența unei structuri familiale mai complexe în comparație cu structura familiei conjugale și diferite de aceea a familiilor lărgite, din care rezultă o complexitate sporită a interacțiunilor familiale și a raporturilor fiecăruia dintre membri și ale familiei ca întreg cu exteriorul. Într-adevăr, studiile pun în evidență două categorii corelate de probleme pe care le ridică acest tip de familie: (1) probleme legate de raporturile copilului cu părintele „vitreg" și cu frații „vitregi"; (2) probleme legate de menținerea limitelor. Pentru detalii, a se vedea paragraful 8.5.

Familie conjugală (restrînsă) – limbajul sociologic tradițional desemnează prin „familie conjugală" unitatea socială constituită din doi adulți de sex opus, căsătoriți, și copiii rezultați din uniunea lor. Din punctul de vedere al structurii sale, grupul conține în mod normal o relație conjugală, care reprezintă relația originară, și una parentală,

dependentă de cea dintîi; cazurile în care cele două tipuri de relație apar izolat sînt excepționale (patologice). Din punctul de vedere al locuirii, grupul poate avea locuire patrilocală (la părinții soțului), matrilocală (la părinții soției) sau neolocală (separată). Conceptul astfel definit, operațional la finele secolului al XIX-lea și în primele decenii ale secolului XX, este astăzi generator de ambiguități. „Revoluția demografică" postbelică a multiplicat semnificativ numărul familiilor în care unul dintre tipurile de relație indicate mai sus apare fără celălalt. De aceea, în acest volum [paragraful 8.1.], am semnalat faptul că limbajul sociologic ar trebui nuanțat, astfel încît să reflecte schimbările apărute în comportamentele reale ale membrilor societății și am propus reținerea termenului „familie conjugală" pentru grupul caracterizat exclusiv prin relația conjugală (respectiv pentru cuplul fără copii, întîlnit tot mai frecvent, cel puțin ca o etapă a ciclului vieții familiale) și să utilizăm termenul *familie conjugal-parentală* pentru unitatea pe care sociologia clasică o numește „familie conjugală".

Familie conjugal-parentală – a se vedea „familie conjugală".

Familie cu doi aducători de venit (engl. *dual-earner family*, fr. *famille à deux actifs*) – expresie a cărei apariție este legată de creșterea frecvenței activității salariate feminine după 1960 și care desemnează o familie conjugală în care ambii parteneri dețin un statut socio-profesional propriu, respectiv exercită o activitate *salariată*, indiferent de raportul între statutul (salariul) soțului și cel al soției; în cele mai multe familii cu doi activi, statutul soției este inferior celui al soțului, iar salariul ei reprezintă doar unul „de completare", bărbatul rămînînd principalul aducător de venituri. Pentru detalii, a se vedea paragraful 7.1.

Familie cu dublă carieră (engl. *dual-career family*, fr. *famille à deux carrières*) – expresie utilizată adesea ca sinonim pentru „familie cu doi aducători de venit"; riguros, ea desemnează o sub-clasă a acestei noțiuni, avînd ca diferență specifică faptul că statutele celor doi parteneri sînt comparabile din punctul de vedere al nivelului diplomei, al nivelului veniturilor, al prestigiului, al șanselor de promovare etc. A se vedea paragraful 7.1.

Familie lărgită – conceptul este utilizat pentru a desemna unități sociale foarte variate din punctul de vedere al dimensiunilor și structurii. În sensul cel mai larg, el are următoarele note de conținut: (1) unitate de locuire (care nu implică în mod necesar existența unui menaj unic); (2) existența unui număr mai mare de adulți legați, de regulă, prin raporturi de rudenie (filiație, germanitate) și alianță (căsătorie), fără a fi exclusă, totuși, prezența altor persoane; (3) existența unui număr oarecare de copii, de regulă progeniturile adulților respectivi. Acestui sens i se subsumează diferite forme, fiecare dintre ele putînd fi identificată în variante multiple: *comunitățile de familii*, alcătuite din mai multe familii conjugale care formează împreună o unitate domestico-economică sau numai domestică; comunitatea vieții cotidiene și a muncii se asociază, de regulă, unei comunități a proprietății și a deciziei; există, totuși, o distribuție/specializare sexuală a puterii, corespunzătoare distribuției/specializării rolurilor și spațiilor; *familia patriarhală*, alcătuită dintr-un nucleu conjugal principal, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soții (soțiile) și copiii acestora din urmă, alte persoane (colaterali, servitori); grupul funcționează sub autoritatea celui mai în vîrstă adult de sex masculin (*pater familias*); *familia souche* (tulpină, matcă), alcătuită dintr-un nucleu conjugal de bază, descendenții necăsătoriți, indiferent de sex, *unul* dintre descendenții căsătoriți, de regulă de sex masculin, soțul (soția) și copiii acestuia; autoritatea tatălui este rareori absolută, el fiind mai degrabă un administrator al proprietății comune și un „șef de echipă" (organizează munca echipei familiale). Este ușor de sesizat că în toate variantele sale, conceptul „familie lărgită" este definit în raport cu cel de familie conjugală.

Familie (mono)parentală – concept recent introdus în limbajul administrativ şi în cel ştiinţific pentru „a da un nume" unităţilor sociale – al căror număr este în creştere – constituite dintr-un singur părinte şi unul sau mai mulţi copii, unităţi care pot rezulta ca urmare a unor experienţe diferite: naşterea unui copil în urma unei experienţe sexuale juvenile care nu se „rezolvă" într-o căsătorie „de reparaţie"; decizia (opţiunea voluntară) a unor femei (trecute de treizeci de ani, de regulă) de a avea un copil (copii) în afara unei căsătorii legale sau uniuni libere (parentalitate celibatară); divorţul unor cupluri cu copii necăsătoriţi; decesul unuia dintre parteneri. Conceptul defineşte familia prin relaţia parentală – relaţie care este secundară în definiţiile „clasice" ale familiei, unde decurge din relaţia conjugală – şi surprinde una dintre direcţiile esenţiale ale transformărilor înregistrate în ultimele trei decenii în domeniul familiei (poate cea mai importantă): posibilitatea ca cele două tipuri de raporturi familiale – conjugal şi parental – să apară şi să funcţioneze separat unul de celălalt. Totuşi, el instaurează o discriminare între cei doi parteneri din punctul de vedere al raportului între relaţia conjugală şi cea parentală: aceasta din urmă este independentă de relaţia conjugală în cazul partenerului căruia îi este încredinţat copilul şi care poate fi părinte (unic) fără a (mai) fi soţ (soţie), dar este dependentă de relaţia conjugală pentru celălalt, pentru care încetarea calităţii de soţ (soţie) ar echivala cu o încetare a calităţii de părinte. În plus, *mono*parentalitatea *reală*, înţeleasă ca situaţie particulară a unei familii parentale în care copilul trăieşte efectiv, mai mult sau mai puţin dramatic, alături de un singur părinte şi departe de celălalt – ambii părinţi fiind, la rîndul lor, mai mult sau mai puţin afectaţi de această situaţie – este diferită de monoparentalitatea statistică. De aceea, am propus în acest volum termenul *familie parentală* care pare mai adecvat: el afirmă normalitatea sociologică a unităţii constituite dintr-un adult şi copiii săi, respectiv a existenţei relaţiei parentale independent de relaţia conjugală, eliminînd, în acelaşi timp, discriminarea pe care am semnalat-o mai sus. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 8.1.-8.4.

Familie nucleară – termen utilizat de multe ori ca sinonim pentru „familie conjugală" (familie restrînsă); la rigoare, el este rezervat pentru a desemna familia conjugală care constituie un menaj de sine stătător şi care dispune, de regulă, de locuire separată (neolocală).

Familie de origine – familie în care individul ocupă poziţia de copil şi în care îi sînt interzise, prin prohibiţia incestului, rolurile de soţ/soţie.

Familie de procreere – familie în care subiectul ocupă poziţiile de soţ/soţie, respectiv tată/mamă.

Familii poziţionale – familii orientate către persoane – tipuri de familie deosebite de B. Bernstein în funcţie de natura sistemului de poziţii şi roluri şi de procedurile de menţinere a delimitărilor simbolice. Tipul de familie poziţională se caracterizează prin definiţii tranşante, fără echivoc ale statutelor şi rolurilor şi ale poziţiilor în structura de autoritate; identitatea socială a membrilor are la bază criteriile vîrstei şi sexului; diferenţele între indivizi sînt de fapt diferenţe între clase de indivizi; raporturile membrilor îl privilegiază pe „noi" în detrimentul lui „eu". În cazul familiilor centrate pe persoane, delimitările statutare sînt slabe, iar diferenţele dintre indivizi au ca punct de plecare particularităţile personale; rolurile sînt slab definite şi depind de situaţii şi de atribute ale persoanei; criteriile vîrstă/sex sînt luate în considerare, dar într-o măsură mai mică decît în familiile poziţionale. Familiile poziţionale privilegiază un *sistem slab sau închis de comunicare* între părinţi şi copii; comunicarea este „deschisă" numai către cei care aparţin aceleiaşi clase statutare; în aceste condiţii, raporturile de învăţare între adulţi şi copii sînt unidirecţionale, reciprocitatea nefiind posibilă decît în grupurile de egali (grupuri de vîrstă/sex). În familiile orien-

tate spre persoane, *comunicarea este puternică (deschisă)* nu numai între membrii unui *peer group*, ci și între părinți și copii; aici este posibil ca părinții să fie socializați de copii, așa cum aceștia din urmă sînt socializați de cei dintîi. Limbajul este utilizat ca instrument al controlului social (al menținerii delimitărilor simbolice) în grade diferite: dacă în familiile poziționale el are o pondere redusă, fiind preferat *controlul statutar* concretizat în forme lingvistice imperativ-categorice, în familiile orientate spre persoane, controlul social se bazează în principal pe *opțiuni personale*, discursul parental prezentînd copilului un număr oarecare de alternative cu motivațiile și consecințele lor posibile. Pentru detalii, a se vedea paragraful 4.5.1.

Familie reconstituită (engl. *reconstituted family* sau *blended family*; fr. *famille reconstituée*) – tip de familie în care cel puțin unul dintre parteneri a mai fost căsătorit, fiind, în momentul căsătoriei, divorțat sau văduv. Așa cum remarcă I. Théry [1987b], termenul „familie reconstituită" conține o ambiguitate rezultată din statutul ambiguu pe care îl rezervă acestor familii reprezentările sociale: pe de o parte, cei recăsătoriți sînt stigmatizați în calitate de subiecți ai unui divorț anterior, pe de alta, ei sînt apreciați pentru faptul de a fi optat, totuși, pentru forma „normală" de viață, care este familia conjugală. În societatea românească regăsim aceeași ambiguitate în expresia „a-și reface viața".

Familie tradițională – noțiune comună limbajului comun și celui științific, cu o utilizare foarte frecventă, dar și foarte ambiguă; de regulă, prin acest termen este desemnată o familie patriarhală auto-suficientă, a cărei existență are la bază economia naturală (familia produce aproape toate bunurile de consum de care are nevoie) și care asigură prin forțe proprii socializarea copiilor, îngrijirea bolnavilor și a bătrînilor etc.; considerate multă vreme tipice pentru societățile preindustriale și idealizate ca forme de organizare socială capabile să satisfacă simultan nevoile colectivității și pe acelea ale individului, familiile tradiționale sînt, de regulă, opuse „familiilor moderne" (conjugale), „spargerea" lor în nuclee familiale conjugale – pusă pe seama industrializării și urbanizării – fiind deplînsă; cercetările recente dovedesc, însă, că, dacă poate fi identificat empiric, acest model nu este nici unic și nici dominant în societățile preindustriale (așa cum nici modelul „familiei moderne" nu este unic în societățile industriale). Pentru detalii, a se vedea paragrafele 2.1., 2.3.3., 3.1., 6.2.1.

Funcție (disfuncție) – concept(e) central(e) al(e) teoriilor funcționaliste care desemnează, în principal, contribuția unui element *a* la menținerea limitelor și la funcționarea întregului *A* a cărui componentă este: „*Funcțiile* sînt, printre consecințele observate, cele care contribuie la adaptarea sau la ajustarea sistemului dat, iar *disfuncțiile* cele care incomodează adaptarea sau ajustarea sistemului. Experiența poate pune în evidență și existența unor consecințe *non-funcționale*, dar acestea din urmă nu au nici o legătură cu sistemul studiat" [Merton, 1949, trad. fr. 1965: 102]. Sintetizînd o bogată literatură care inventariază diferitele accepțiuni în care este folosit conceptul „funcție" în sociologie, Jacques Coenen-Huther [1984] identifică următoarele șase semnificații principale: (1) relație de dependență (eventual mutuală) între variabile; (2) relație de interdependență/reciprocitate între un element și sistemul a cărui componentă este; (3) proces, opus în plan analitic structurii sistemului; (4) scop, obiectiv, motivație, rațiune a acțiunii; (5) consecință obiectivă observabilă a unui fenomen; (6) acțiune socială. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.1.

Funcție manifestă – funcție latentă – concepte introduse în sociologie de R.K. Merton și care, în contextul unei teorii care definește funcția exclusiv prin aspectele sale observabile, independente de subiect, permit reintroducerea „punctului de vedere" al actorului: „*Funcțiile manifeste* sînt consecințele obiective care, contribuind la ajustarea sau la adaptarea sistemului, sînt înțelese și dorite de către participanții la sistem.

Funcțiile latente sînt, corelativ, cele care nu sînt nici înțelese, nici dorite" [Merton, 1949, trad. fr. 1965 : 102].

Funcții sociale ale educației – expresie utilizată în sociologia funcționalistă pentru a desemna contribuția proceselor educative la funcționarea și la conservarea sistemelor sociale; principalele funcții ale educației sînt: de transmitere/acumulare culturală (care include transmitere/acumulare de cunoaștere), de pregătire a indivizilor pentru exercitarea unor roluri sociale (inclusiv a rolurilor profesionale), de alocare a *status*-urilor sociale, de reproducere structurală sau/și mobilitate socială.

Funcție educativă a familiei – expresie care desemnează, în principal, contribuția familiei, ca element constitutiv al societății, la producerea sinelui, iar prin aceasta la menținerea limitelor (reproducția) și la funcționarea întregului societal. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 1.1 și 1.2.

Funcționalism – orientare teoretică în sociologie care susține teza conform căreia societatea este un întreg (sistem) constituit din elemente (sub-sisteme) puternic solidare (integrate); integralitatea este produsul solidarității părților sau, altfel spus, întregul își menține limitele și poate funcționa datorită faptului că fiecare dintre componente îndeplinește o „funcție". Compararea societății cu un organism viu (H. Spencer) este sugestivă (fără ca aceasta să însemne că societatea poate fi înțeleasă exclusiv pe baza unei astfel de comparații). Funcționalismul nu este o orientare omogenă. Specialiștii în istoria sociologiei au identificat numeroase variante: funcționalismul organicist (Spencer), funcționalismul „părinților fondatori" (Durkheim, Pareto), funcționalismul structuralist/sistemic (Parsons), funcționalismul relativizat (Merton), neofuncționalismul. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 1.1. și 1.2., ca și Stănciulescu 1996a.

Grup de similitudine (engl. *peer group*; fr. *group de pairs*) – concept care desemnează grupurile de vîrstă sau de vîrstă/sex ale copiilor, adolescenților și tinerilor, al căror rol în procesul de construcție a sinelui este, în majoritatea societăților, foarte important. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 2.2., 2.3.4. și 9.2.

Habitus – concept ale cărui rădăcini coboară pînă în filosofia lui Aristotel; este impus în sociologie de P. Bourdieu. *Le sens pratique* [Bourdieu, 1980] îl definește pornind de la notele de conținut formulate mai înainte de Durkheim și Mauss: „habitus" indică structuri subiective profunde, durabile, inconștiente, cu caracter dobîndit și care au rol generator și unificator în raport cu viziunea asupra lumii și cu manifestările concrete ale personalității. Valorificînd cunoscutele *Teze despre Feuerbach* [Marx, 1845], Bourdieu plasează habitusul în contextul acțiunii practice (caracterizate printr-o dimensiune corporală și finalitate transformatoare) și evidențiază: (a) caracterul *structurat* al dispozițiilor subiective, rezultat din faptul că (b) ele își au sursa în structurile obiective ale experienței; (c) rolul lor generator și *structurant* nu numai în raport cu manifestările particulare ale personalității, ci și în raport cu practicile agenților. Înrudit cu concepte cum sînt „tipificație" [Schütz, 1962], „cadre ale experienței" [Goffman, 1974], „procedee interpretative" [Cicourel, 1972], „habitus" desemnează scheme cognitive pe baza cărora individul interpretează realitatea și care sînt dobîndite în experiența sa socială. Originalitatea conceptului utilizat de Bourdieu derivă din modul de înțelegere a naturii sale *cognitiv-practice*. El se prezintă ca unitate a unei *dimensiuni cognitive*, constînd în principii clasificatoare (categorii ale percepției și evaluării), și unei *dimensiuni practice*, care vizează un ansamblu de principii organizatoare ale acțiunii (*hexis corporal*, scheme și automatisme corporale, mișcări care «vin de la sine»). „Habitusul" exprimă raportul individului cu corpul (ținută, gesturi, mimică etc.), cu spațiul fizic (utilizări ale obiectelor, deplasări printre ele), cu limbajul (vocabular, sintaxă, intonație, ritm al vorbirii), cu timpul (conținutul, lungimea și succesiunea duratelor), cu valorile ș.a.m.d. „Condiționările aso-

ciate unei clase particulare de condiţii ale existenţei produc *habitusuri*, sisteme de *dispoziţii* durabile şi transpozabile, structuri structurate, predispuse a funcţiona ca structuri structurante, respectiv ca principii generatoare şi organizatoare de practici şi de reprezentări care pot fi obiectiv adaptate scopului lor, fără să presupună urmărirea conştientă de scopuri şi stăpînirea expresă a operaţiilor necesare pentru a le atinge, [care pot fi] obiectiv «reglate» şi «regulate», fără să fie prin nimic produsul obedienţei faţă de reguli, şi [care], fiind toate acestea, [pot fi, de asemenea] colectiv orchestrate, fără să fie produsul acţiunii organizatoare a unui şef de orchestră" [Bourdieu, 1980: 88-89]. Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu 1996a.

Identitate socială – concept care desemnează modul în care un actor este clasat şi se auto-clasează (este definit de ceilalţi şi de el însuşi) în raport cu structura socială; identitatea socială implică atît o dimensiune structurală, respectiv setul de poziţii şi seturile de roluri pe care le deţine individul, cît şi una care vizează reprezentările individuale şi sociale, respectiv imaginea de sine şi imaginea publică a unui individ/grup; indicînd apartenenţa la o colectivitate, identitatea arată *cine este* individul din punct de vedere social, modul în care este perceput eul său social de ceilalţi şi de el însuşi; în orice moment, oricare dintre indivizi posedă o *pluralitate* de identităţi sociale; de asemenea, în cursul vieţii sale, el acumulează şi schimbă mai multe identităţi, în funcţie de traiectoria sa socială şi de strategiile sale identitare.

Iletrism sau analfabetism funcţional – dacă analfabetismul „clasic" se referă la situaţia unei persoane care nu ştie să citească şi să scrie din cauză că, din motive diverse, nu a avut acces la educaţia şcolară, iletrismul descrie fenomenul existenţei unor persoane care nu stăpînesc limbajul scris, în pofida faptului că au fost şcolarizate la niveluri care le-ar fi permis să o facă. Subiecţii, al căror număr este de ordinul milioanelor chiar şi în unele ţări dezvoltate, pot să identifice litere, silabe, cuvinte sau chiar să descifreze fraze simple, dar viteza lecturii şi capacitatea de a înţelege sensul unui text mai lung şi mai complex sînt reduse. Considerat mai întîi ca o cauză a sărăciei, iletrismul este tot mai mult interpretat ca efect al „excluziunii" sociale la care sînt supuşi cei în cauză [Benichou, 1994].

Individualizare – proces de producere a eului personal (individual) şi de diferenţiere în raport cu tipul social normal (mediu); evoluţie pe o traiectorie originală trasată de caracteristicile personale ale subiectului, incluzînd aici şi caracteristicile sale genetice; totuşi, procesul de individualizare nu se reduce la o dezvoltare a potenţialului genetic, independentă de traiectoria socială a individului; diferenţierea se produce întotdeauna *în raport cu ceva* sau chiar *contra a ceva* social (în cazul de faţă familia); direcţia şi limitele originalităţii comportamentului sînt conturate de acest „ceva" social în raport cu care se produce; ca şi cele două componente ale personalităţii a căror producere o asigură, socializarea şi individualizarea nu pot fi separate decît la nivel analitic. Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu, 1996a.

Integrare socială – concept care, în contextul analizei de faţă, desemnează situaţia în care un individ oarecare se manifestă ca membru al unei colectivităţi, fiind capabil să participe la viaţa acesteia, să recepteze şi să prelucreze informaţia specifică, să comunice printr-un sistem simbolic împărtăşit de toţi, să ocupe poziţii şi să-şi asume roluri legitime... Integrarea presupune un nivel al dezvoltării cognitive (cunoştinţe, scheme de percepţie şi de gîndire, coduri de comunicare) şi al abilităţilor motrice (*hexis corporal*, în termenii lui Bourdieu) corespunzător caracteristicilor vieţii sociale ale colectivităţii. (Orice evaluare este afectată de relativismul criteriilor sale şi a mijloacelor de a o măsura, iar evaluarea nivelului dezvoltării psiho-sociale a copiilor nu face excepţie de la regulă. Ceea ce se consideră a fi o „bună" dezvoltare este întotdeauna un nivel relativ, definit în raport cu conduite (performanţe) socialmente valori-

zate. Psihologii, cadrele didactice și specialiștii în intervenție educativă par deseori să uite aceasta.) Ea presupune totodată și o anume implicare emoțională a individului: încredere, sentiment de securitate, posibilitate de a conserva respectul de sine și respectul celorlalți.

Interacționism – orientare teoretică în sociologia contemporană al cărei concept central este cel de *interacțiune* prin care se înțelege acomodarea reciprocă a conduitelor partenerilor care se află, de regulă, într-o situație de co-prezență („față în față") și comunică prin intermediul unor sisteme simbolice; comportamentul actorilor este explicat prin ipoteze care, chiar dacă nu neagă determinismul cauzal macrosocial (al constrîngerilor exterioare/instituționale sau interiorizate pe parcursul procesului de socializare), privilegiază relația directă „aici și acum" dintre parteneri (analiza la nivel microsocial); inițiat la începutul secolului de reprezentanții Școlii de la Chicago [Mead, 1934], acest tip de explicație a conduitelor sociale a luat o amploare deosebită în sociologia americană, concretizîndu-se într-o multitudine de teorii ale socialului, unele dintre ele constituindu-se în orientări de sine stătătoare (interacționismul simbolic, modelul dramaturgic, fenomenologia, etnometodologia).

Intervenție socio-educativă – înțeleasă în accepțiunea cea mai largă, intervenția socio-educativă cuprinde un ansamblu de acțiuni finanțate, organizate și desfășurate de societate în direcția susținerii, orientării, corectării sau suplinirii activității educative a părinților [Lamb și Lamb, 1978; Pourtois, Forgione, Desmet, 1989]. P. Durning [1995] deosebește *intervențiile socio-educative* – definite ca acțiuni puse în funcțiune de profesioniști pentru a ajuta, susține și consilia părinții în sarcina lor educativă – de *terapia familială* – care nu urmărește obiective propriu-zis educative, ci doar o reamenajare a sistemului relațional familial – și de *suplinirea* (*suppléance*) *familială* – realizată „atunci cînd copilul nu este crescut de părinții săi, iar profesioniștii îi asigură educația în sînul organizațiilor de suplinire familială cum sînt serviciile de plasament familial sau internatele" [Durning, 1995: 40]. Obiectivul principal al oricărui program de intervenție constă în ameliorarea potențialului educativ parental, astfel încît părinții să fie capabili să mobilizeze la nivel optim toate resursele care pot contribui la dezvoltarea psiho-socială a copilului, în condiții naturale, normale. Cu toate că familiile „normale" sînt tot mai mult avute în vedere, populația-țintă privilegiată de aceste programe o constituie, deocamdată, familiile aflate în dificultate și cele supuse unui risc oarecare. Trei principii sînt considerate fundamentale într-un program de intervenție: principiul normalizării, principiul apropierii, și principiul ecologic. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 1.3 și 9.4.2.

Mariaj-navetă (engl. *commuter marriage*) – variantă a familiei cu dublă carieră, în care exercitarea profesiei fiecăruia dintre parteneri poate impune o viață domestică separată a soților care dispun de două locuințe în localități diferite și se întîlnesc la intervale de timp mai mari; studiile americane insistă asupra dificultăților de menținere a limitelor (separarea prelungită ridică probleme legate de sociabilitatea și viața sexuală a partenerilor), dificultăților de exercitare a rolurilor familiale, inclusiv a celor parentale, costurilor ridicate ale vieții (întreținerea a două locuințe, transportul periodic), dar evidențiază și beneficiile obținute de parteneri în termeni de satisfacție profesională, de libertate personală și de intensitate emoțională a întîlnirilor.

Mobilitate socială – concept care desemnează procesul de deplasare a unui actor/agent social (individ, grup) în spațiul social, fie de la un cîmp la altul, fie de pe o poziție pe alta în cadrul aceluiași cîmp. Mobilitatea constă în principal în schimbarea *status-set*-ului și *role-set*-urilor aferente (a statutului socio-economic, a clasei sociale). În opinia lui P. Bourdieu, schimbările structurale ale societăților contemporane constau într-o creștere progresivă a complexității structurii existente: vechile clase sociale

nu dispar pentru a face loc altora, ci se stratifică. Pentru a utiliza o frază a lui Edmond Goblot – autor de la care Bourdieu se inspiră –, spre deosebire de castă, „o clasă este deschisă, are «parveniți» și «declasați»" [Goblot, 1925, ed. 1984: 1]. Cl. Thélot distinge între mobilitate socială și mobilitate profesională: mobilitatea socială este echivalată cu mobilitatea intergenerațională; atunci cînd sînt raportate poziții diferite ocupate de aceeași persoană în diferite momente ale vieții sale active, se vorbește despre mobilitate profesională sau mobilitate intragenerațională [Thélot, 1982: 95]. Potrivit aceluiași autor, (i)mobilitatea socială este definită empiric prin raportul dintre poziția copiilor și poziția taților la aceeași vîrstă activă (40-59 ani) într-un spațiu social pe care cercetătorul îl organizează pe baza unui nomenclator de poziții construit în funcție de două criterii principale, profesia și prestigiul, și este măsurată printr-o serie de indici elaborați pe baza tabelelor de mobilitate. Concluziile privind (i)mobilitatea sînt totdeauna relative, fiind dependente de metodologia utilizată. A se vedea paragraful 4.6.

Model ecologic al dezvoltării umane – model explicativ al producerii sinelui elaborat de Urie Bronfenbrenner [1979] din perspectiva teoriei moderne a sistemelor. Copilul este plasat în centrul unui ecosistem structurat în patru niveluri: (1) nivelul *microsistemic*, alcătuit din diferitele instanțe cu influență educativă directă, fiecare constituind un microsistem educativ integrator al copilului (familia, grupul de egali, școala ș.a.); (2) nivelul *mezosistemic*, constituit din diferitele interacțiuni între microsisteme; (3) nivelul *exosistemic*, care integrează într-un întreg microsistemele, mezosistemul și grupurile de apartenență ale părinților (grupuri profesionale, rețele de sociabilitate) care influențează direct practicile lor educative; (4) nivelul *macrosistemic*, constituit din modelele culturale care structurează rolurile parentale și infantile și care conferă sens, coerență, continuitate mediului educativ în care crește copilul. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.2.4.

Normalitate sociologică – un comportament este considerat sociologic normal într-o populație atunci cînd: (1) din punctul de vedere al unui observator exterior (cercetător), el apare *frecvent* (statistic) în populația dată (accepțiunea durkheimiană); (2) din punctul de vedere al unui actor obișnuit, este *familiar* și *„vine de la sine"* în practicile cotidiene ale acestuia (accepțiunea fenomenologică/etnometodologică). Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu 1996a.

Normă de internalitate – Într-un studiu publicat în 1977, Ross – citat de Beauvois și Dubois [1994] – semnala faptul că indivizii au tendința de a supraestima rolul factorilor de personalitate în raport cu cei situaționali în explicațiile pe care le atribuie evenimentelor. Pornind de la această „eroare fundamentală de atribuire", Jellison și Green [1981] leagă tentația individului de a apela la explicații „interne" de dorința sa de a se pune într-o lumină favorabilă în fața anturajului. Internalitatea sau externalitatea nu sînt, în opinia lor, trăsături de personalitate, ci corespund unei atitudini de conformitate a individului față de o normă socială foarte generală pe care ei o numesc *normă de internalitate*. Aceasta poate fi definită ca *valorizare socialmente învățată a explicațiilor evenimentelor psihologice (comportamente și reacții de întărire/respingere a acestora) care accentuează rolul actorului ca factor cauzal* [Beauvois și Dubois, 1988 și 1994]. Pentru Beauvois [1984], norma de internalitate are două componente, de obicei disociate în literatură. Prima se referă la reprezentările pe care și le fac indivizii cu privire la cauza reacțiilor care sancționează comportamentul lor sau al altora (*renforcements*) și este în mod obișnuit desemnată prin expresia *locus of control*. Cea de-a doua componentă se referă la explicația comportamentelor individului, cu alte cuvinte la ceea ce Jellison și Green au numit „eroare de atribuire". Pentru detalii, a se vedea paragrafele 4.2. și 5.4.

Noul tată – expresie utilizată pentru a desemna un nou tip de relaţie între taţii contemporani şi copii, bazată pe afecţiune şi apropiere. A nu se confunda cu tatăl „vitreg", desemnat adesea prin aceeaşi formulă lingvistică. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 6.2. şi 8.5.2.

Obiect social – concept corelativ celui de actor; desemnează orice element (obiect material, individ, colectivitate, instituţie, valoare, normă, reprezentare etc.) pe care un actor îl identifică în afara sa, ca existenţă autonomă (realitate *sui-generis*), şi în funcţie de care este orientată acţiunea (comportamentul) sa (său); obiectul devine un reper al comportamentului în măsura în care exercită asupra acestuia o constrîngere oarecare, exterioară sau/şi interiorizată, şi în măsura în care subiectul îi atribuie o semnificaţie; în calitate de existenţă autonomă, el se prezintă subiectului ca *datum*; în calitate de existenţă căreia acesta din urmă îi atribuie o semnificaţie, el este o *construcţie* (inter)subiectivă şi culturală; în orice moment al interacţiunii, actorul este simultan şi obiect pentru un *alter* (care poate fi, aşa cum am precizat mai sus, chiar el însuşi).

Obiectivitate sociologică – un fapt (comportament) social este obiectiv atunci cînd: (1) din perspectiva unui observator exterior (cercetător), el apare ca *datum*, respectiv ca existenţă exterioară şi autonomă în raport cu voinţa oricărui actor/agent individual sau colectiv implicat (accepţiunea „părinţilor fondatori" – Marx, Durkheim); (2) din perspectiva oricărui actor obişnuit, el are o semnificaţie care depăşeşte cadrul interacţiunii „aici şi acum", nefiind asociat unei situaţii şi unor persoane particulare (accepţiunea fenomenologică/etnometodologică). Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu 1996a.

Oraş educativ – concept lansat cu prilejul primului Congres Internaţional al Oraşelor Educative, organizat la Barcelona, în noiembrie, 1990, sub egida UNESCO şi a Consiliului Europei; vizînd *responsabilitatea administraţiilor locale în domeniul educativ*, el este definit în *Raportul final* al reuniunii amintite astfel: „Conceptul *Oraş Educativ* constituie o dimensiune nouă a sistemelor educative, complementară şi, pînă la un anumit punct, chiar alternativă în raport cu caracterul formalist, centralizator şi adesea puţin flexibil al acestora; acest concept presupune interacţiunea între ofertele de educaţie formală, non-formală şi informală. Trebuie, înainte de toate, să asigurăm funcţionarea optimă a sistemului educativ formal, dar trebuie [totodată] să integrăm într-o aceeaşi perspectivă acţiunea educativă a diferitelor medii şi [a diferiţilor] agenţi educativi pornind de la dialogul şi de la colaborarea lor. // Această nouă dimensiune tinde să creeze o comunicare bidirecţională în fiecare dintre mediile amintite şi să facă în aşa fel încît educaţia să fie mai însufleţită (*vivante*) şi mai funcţională. Trebuie să ţinem cont de faptul că educaţia copiilor, a tinerilor şi, în general, a cetăţenilor reprezintă nu numai responsabilitatea instituţiilor tradiţionale (stat, familie şi şcoală), ci şi a administraţiei locale (*commune*), a asociaţiilor, a organismelor culturale, a întreprinderilor cu caracter educativ şi a tuturor categoriilor sociale. Trebuie, aşadar, să încurajăm formarea unor agenţi ai educaţiei non-şcolari şi întărirea ţesăturii asociative" [Mach, 1991 : 11]. A se vedea paragraful 9.6.

Parentalitate (parentaj) – concept care desemnează rolul (responsabilităţile/drepturile) social(e) al(e) părinţilor, *indiferent de sexul lor*, în raport cu copiii; intrat recent în limbajul juridic şi sociologic în contextul problemelor ridicate de îngrijirea şi educaţia copiilor ai căror părinţi hotărăsc să se separe (să divorţeze), el tinde să se substituie noţiunilor de „maternitate" şi „paternitate". Dacă acestea din urmă diferenţiază rolurile parentale în funcţie de sexul adultului – definind maternitatea prin apropiere şi continuitate (caracter indispensabil), iar paternitatea prin distanţă şi intermitenţă – şi pun părinţii divorţaţi (separaţi) în situaţii asimetrice în raport cu copilul, conceptul

„parentaj" înlătură aceste diferențe: ambii părinți, au, indiferent de sex, aceleași responsabilități/drepturi, iar divorțul (separarea) nu schimbă acest lucru. Pentru detalii, a se vedea capitolul opt. A se vedea, de asemenea, „cuplu parental".

Personalitate de bază – Kardiner înțelege personalitatea de bază ca „o configurație psihologică particulară proprie membrilor unei societăți date și care se manifestă printr-un anumit stil de viață pe care indivizii brodează variantele lor particulare" [cf. Dufrenne, 1953: 128]. La rîndul său, Linton o înțelege în termenii următori: „Aceste elemente comune ale personalității formează laolaltă o configurație destul de bine integrată, care poate fi denumită *tipul personalității de bază* pentru întreaga societate. Existența acestei configurații furnizează membrilor societății accepții și valori comune și face posibil un răspuns emoțional unificat al membrilor societății la situații în care sînt implicate valorile lor comune. [...] Fiecare societate are propriul ei tip de personalitate de bază" [Linton, 1945, trad. rom. 1968: 155-157]. Atît Kardiner, cît și Linton, admit că personalitatea de bază este un produs al educației.

Personalitate de statut – „Se constată, de asemenea, că în fiecare societate există configurații suplimentare de răspunsuri, în funcție de anumite grupuri socialmente delimitate înăuntrul societății. Astfel, practic în toate cazurile, bărbaților și femeilor, adolescenților și adulților le sînt caracteristice configurații de răspuns diferite. Într-o societate stratificată pot fi constatate diferențe asemănătoare între răspunsurile caracteristice indivizilor de diferite nivele sociale, cum ar fi nobilii, oamenii de rînd și sclavii. Aceste configurații de răspunsuri legate de statute pot fi denumite *personalități de statut (status personalities)*. Ele prezintă cea mai mare importanță pentru funcționarea societății, întrucît creează posibilitatea ca membrii ei să interacționeze cu succes chiar și numai pe baza indicațiilor de statut. Astfel, pînă și în contactele între oameni complet străini, simpla recunoaștere a pozițiilor sociale ale celor doi indivizi implicați creează fiecăruia dintre ei posibilitatea să prezică modul în care va răspunde celălalt la majoritatea situațiilor.

Personalitățile de statut admise de o societate sînt suprapuse tipului ei de personalitate de bază și sînt minuțios integrate cu acesta. Totuși, ele diferă de tipul personalității de bază prin ponderea foarte mare a răspunsurilor explicite specifice" [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 156]. Personalitatea de bază și personalitatea de statut reprezintă principalele componente ale eului (personalității) social(e).

Prăpastie între generații (engl. *the generation gap*) – expresie lansată de antropologul american Margaret Mead [1970] în contextul analizei evoluțiilor istorice a raporturilor culturale dintre generații; distingînd între culturi „postfigurative", „cofigurative" și „prefigurative", Mead avansează teza conform căreia societățile contemporane se caracterizează prin ascensiunea culturilor de tip prefigurativ în care viitorul copiilor rămîne pentru părinți total necunoscut și imprevizibil; în aceste condiții, părinții nu mai pot fi agenți ai transmiterii culturale, iar distanțele dintre generații ating niveluri fără termen de comparație în istorie (pentru detalii, a se vedea paragraful 10.1.). Pe întregul parcurs al acestui volum am susținut, cu argumente furnizate de cercetarea empirică, teza următoare: *familiile contemporane continuă să îndeplinească o funcție educativă importantă*, cu alte cuvinte *continuă să transmită* de la o generație la alta valori, norme, modalități de a gîndi și de a face etc., contribuind astfel la reproducția culturală și socială. Prăpastia culturală dintre generații pare a nu fi, totuși, mai mult decît o metaforă.

Putere (familială) – „Puterea reprezintă orice șansă de a impune propria voință într-o relație socială, chiar împotriva unor rezistențe, indiferent pe ce este fundamentată această șansă" [Weber, 1922, trad. fr., 1971: 56]. În funcție de gradul de *legitimitate* (recunoaștere, justificare de către parteneri), puterea se înscrie pe un continuum între

autoritate (putere legitimă, recunoscută de toți actorii implicați sau de majoritatea lor) și *dominație* (putere nelegitimă, nerecunoscută). C. Safilios-Rothschild [1970] semnalează complexitatea puterii maritale care nu se reduce la dimensiunea ideologică a autorității, ci presupune și o dimensiune practică. Sînt evidențiate *trei componente ale puterii maritale*: autoritatea (Cine este considerat a avea dreptul legitim de a hotărî, conform normelor culturale și sociale?); luarea deciziilor (Cine ia deciziile? În ce domenii ale vieții familiale? Cît de frecvent? În ce mod?); influența (În ce măsură opinia celui care are „ultimul cuvînt" într-un domeniu este modificată prin presiuni mai mult sau mai puțin subtile ale partenerului?). Distribuția puterii în familie (corelată distribuției rolurilor) este explicată tot mai mult prin ipoteze care combină teoriile culturaliste cu cele ale resurselor și cu teoriile interacționiste (ale negocierii și construcției); normele legitimează puterea, dar nu o creează și nu o întreține [Rodman, 1972]. În acest context teoretic, raporturile părinți-copii sînt și ele reinterpretate: copilul se poate manifesta ca factor de putere în raporturile cu părinții săi [a se vedea paragraful 10.5.5.].

Realism moral – „Vom numi *realism moral* tendința copilului de a considera datoriile și valorile care se referă la ele ca subzistînd în sine, independent de conștiință, și ca impunîndu-se în mod obligatoriu, oricare ar fi împrejurările în care este angajat individul" [Piaget, 1932, trad. rom., 1989: 75]. Realismul moral comportă trei caracteristici: (1) „[...] datoria este esențialmente eteronomă. Este bun orice act care atestă o ascultare a regulii sau chiar o ascultare a adulților, oricare ar fi consemnele pe care ei le prescriu; este rău orice act neconform regulilor. Regula nu este, deci, în nici un caz, o realitate elaborată de conștiință și nici măcar judecată sau interpretată de aceasta; ea este dată așa cum o primim, gata făcută în afara conștiinței. În afară de aceasta, ea este concepută ca relevată de adult și impusă de el. Binele se definește, deci, cu rigurozitate, prin obediență" [Piaget, 1932, trad. rom. 1989: 75]; (2) „[...] trebuie respectată litera, și nu spiritul regulii" [*Ibidem*]; (3) implică o „responsabilitate obiectivă", actul fiind evaluat în funcție de criterii exterioare și materiale (conformitatea în raport cu regula, gravitatea consecințelor observabile), fără nici o implicare a intenționalității subiective. A se vedea paragraful 9.2.

Rezilință – concept utilizat pentru a desemna o reușită (școlară și socială) care apare împotriva oricăror determinări identificate în mod obișnuit de cercetători (apartenență la o clasă foarte defavorizată, apartenență la o familie „cu risc", absență a implicării pozitive a părinților ș.a.m.d.).

Rol social (engl. *social role*) – concept care exprimă raportul dintre actorul social și structura socială; desemnează un ansamblu de comportamente pe care le așteaptă de la un actor social el însuși și ceilalți actori sociali, *în mod legitim*, respectiv în funcție de poziția ocupată de actorul respectiv în structura socială (de modul în care este clasat de ceilalți și se clasează el însuși). Linton [1945, trad. rom., 1968: 111] îl definește ca „suma totală a modelelor culturale asociate unui anumit statut. Astfel, el include atitudinile, valorile și comportamentul prescris de societate oricărei persoane care ocupă un anumit statut". Merton [1949, trad. fr., 1968: 284] insistă asupra ideii de pluralitate de modele de comportament asociate aceluiași statut propunînd conceptul *role-set* (ansamblu de roluri). Sistemul de așteptări decurge dintr-un ansamblu de valori-norme-reguli explicite, vizibile, formale, culturale, interiorizate de actori pe parcursul procesului de socializare [Durkheim, Parsons, Bourdieu]; actualizarea modelului de comportament interiorizat este dependentă, însă, de situație, de ansamblul de reguli informale, locale („aici și acum") ale interacțiunii „față în față" [Mead, Cicourel, Goffman, Bourdieu]. Cu alte cuvinte, exercitarea rolului este dependentă atît de structura socială, cît și de definiția situației pe care o elaborează partenerii.

Actorul exercită o pluralitate de roluri, corespunzătoare diferitelor poziții pe care le deține în structura socială, dar și pluralității situațiilor pe care le experimentează. Rezultă că exercitarea rolului implică o „programare" anterioară a actorului, dar și posibilitatea de a inventa o serie de „variațiuni pe aceeași temă", libertatea de a-l recrea. Rolul social definește identitatea socială a individului, dar el poate fi, de asemenea, numai „jucat", fără ca individul să se auto-identifice în personajul pe care îl interpretează.

Roluri parentale – ansamblu de comportamente (supraveghere, îngrijire, educație) pe care părinții le desfășoară în raport cu copiii; orice societate prescrie, printr-un sistem de norme (culturale, instituționale/juridice) conținutul rolurilor parentale *în funcție de sex* (roluri materne și roluri paterne) și emite un set de așteptări legitime; totuși, comportamentele *reale* ale actorilor nu coincid cu prescripțiile, iar rolurile sînt în permanență reconstruite. Comportamentele familiale contemporane, inclusiv cele parentale, par a fi produsul unei combinații – dependentă întotdeauna de situațiile particulare – între o ordine relațională (interacțională) și una statutară (normativă). Pentru detalii, a se vedea capitolele șase, șapte și opt. A se vedea și „parentalitate".

Schimbare socială – concept care desemnează procesul de modificare a structurii sociale, respectiv a principiului general de articulare a componentelor unei colectivități/societăți, a tipurilor (clasamentelor) de indivizi și activități; schimbarea socială este un concept macro-sociologic; mecanismele sale trebuie, însă, căutate la nivelul micro-structurilor (situațiilor interacționale), unde actori *educați* (și nu doar socializați) negociază și reconstruiesc continuu rolurile și, deci, principiul local „aici și acum" al comportamentului lor.

Sentiment al copilăriei – expresie introdusă de Ph. Ariès [1973] pentru a desemna o atitudine cu privire la copii, dezvoltată progresiv în societățile moderne și caracterizată prin interesul și respectul pe care îl manifestă părinții pentru particularitățile diferitelor vîrste (copilăria mică, copilăria mijlocie, adolescența, tinerețea...). Copilul nu mai este un „adult în miniatură", ci o ființă cu însușiri *calitativ* diferite de cele ale adultului și are în mod legitim dreptul de a ocupa o poziție specifică și de a se bucura de un „tratament" corespunzător. Sănătatea și educația sa devin treptat centrul preocupărilor familiei. Pentru detalii, a se vedea paragrafele 2.1., 3.1., 3.2., 6.2.

Sentiment al familiei – expresie introdusă de Ph. Ariès [1973] pentru a desemna o atitudine nouă față de raportul familie-comunitate, apărută în societățile moderne simultan cu „sentimentul copilăriei"; această atitudine se caracterizează prin definirea familiei ca grup distinct, avînd o viață intimă (diferită de viața publică); apariția unui astfel de „sentiment" implică modificarea („sentimentalizarea") raporturilor între membrii familiei.

Sentimentalizare/psihologizare a raporturilor familiale – expresie care desemnează un proces de modificare a raporturilor intrafamiliale în direcția creșterii importanței dimensiunii relaționale, emoționale și a diminuării ponderii dimensiunii statutare, normative. Sentimentalizarea/psihologizarea vizează atît raporturile conjugale, cît și raporturile părinți-copii. Pentru detalii, a se vedea capitolele trei și șase (paragraful 6.2).

Socializare – concept care desemnează procesul de creare (producere) a eului social, a identității sociale a unui individ; evoluție a personalității individuale pe o traiectorie dependentă de traiectoria sa socială; în sensul cel mai larg, socializarea este procesul prin care o ființă asocială – care nu stăpînește principiul (sensul) structurii sociale date și nu se comportă în mod sistematic așa cum o fac majoritatea membrilor colectivității – devine o ființă socială (corespunde tipului individual mediu al colectivității); caracterul asocial al ființei poate fi evaluat în raport cu oricare dintre colectivitățile umane, iar din această perspectivă numai noul-născut poate fi considerat asocial, sau

în raport cu o colectivitate determinată, orice ființă umană putînd fi socială în raport cu una sau mai multe colectivități și asocială în raport cu altele; din aceste rațiuni, socializarea este un proces a cărui durată coincide, în societățile moderne diferențiate, în schimbare rapidă și care permit mobilitatea indivizilor, cu durata vieții; pentru oricare dintre indivizi, procesul socializării începe cu *socializarea primară* prin care un individ biologic, asocial în raport cu oricare dintre colectivitățile umane, dobîndește primul său eu social, prima sa identitate socială; socializarea primară echivalează cu umanizarea individului; de regulă, colectivitatea în contact cu care se realizează socializarea primară este familia; ulterior, individul care posedă deja cel puțin un Eu social este supus unor procese simultane și succesive de *socializare secundară*, în urma cărora dobîndește o pluralitate de euri sociale (o pluralitate de identități sociale); mecanismul prin care se realizează socializarea este *interiorizarea/internalizarea/aproprierea* structurii sociale (rolurilor) în experiența cotidiană, ceea ce înseamnă că subiectul „face ale lui" comportamentele organizate, stabile ale grupului; reproducînd structurile sociale date în structurile subiectului (percepție, observație, gîndire, mișcări corporale) socializarea asigură reproducerea lor în și prin experiența ulterioară a individului; totuși, interiorizarea structurilor sociale (ca și actualizarea lor în acțiunea ulterioară a individului socializat) implică selecție și reinterpretare din partea actorului/agentului și se produce întotdeauna într-o situație interacțională care presupune negociere; procesul de interiorizare se realizează, practic, într-un context în care principiul de organizare socială apare mai mult sau mai puțin alterat, implicit, ambiguu, trebuind să fie explicitat în interacțiunea însăși a actorilor; reproducerea structurilor sociale în structuri subiective nu este, de aceea, niciodată absolut fidelă, iar socializarea lasă loc inovației.

Sociologii constructiviste – expresie care desemnează un ansamblu foarte eterogen de teorii explicative ale socialului care au comun faptul de a redefini raportul dintre individ (actor social) și societate (lume-viață, ordine instituțională, ordine interacțională), afirmînd rolul activ al celui dintîi și caracterul construit al celei din urmă. Realitatea socială – tratată de diferitele variante ale sociologiei funcționaliste ca *datum*, ca realitate *sui-generis* care există independent de subiect și exercită asupra acestuia un sistem complex de constrîngeri, determinîndu-i comportamentul – este înțeleasă ca *realizare*, respectiv ca o *construcție* (în dubla accepțiune a termenului, de produs/rezultat și de proces) înfăptuită în activitatea intersubiectivă cotidiană. O schimbare radicală se produce în înțelegerea raționalității acțiunii. *Actorii sociali* sînt considerați capabili de reflexivitate, fără ca aceasta să însemne că sînt totdeauna conștienți de ceea ce fac, liberi să „opteze" pentru un comportament sau altul, fără a putea, totuși, face totdeauna ce vor, întrucît sînt obligați să se supună unor constrîngeri structurale sau interacționale, interiorizate (trecute) sau prezente. Sociologii utilizează diferite concepte pentru a pune în evidență caracterul regulat, sistematic, coerent, orientat al acțiunii care are toate aparențele unui demers rațional, conștient, în care actorii par să urmărească un scop, să își aleagă mijloacele adecvate, să evalueze rezultatele etapelor deja parcurse etc., cu toate că „logica" acțiunii nu este în mod necesar una de acest tip. Aaron Cicourel vorbește despre *creativitate negociată*, *competență interacțională și procedee interpretative*; Erving Goffman preferă conceptele *cadre ale interacțiunii* și *reprezentație*; în literatura franceză, Pierre Bourdieu rafinează conceptul *strategie*. Din perspectiva sociologiilor constructiviste – indiferent dacă este vorba despre constructivismul cognitiv al fenomenologilor (Berger și Luckmann), despre constructivismul practic al etnometodologilor (Cicourel, Mehan), despre cel structuralist (Bourdieu) sau despre cel „al structurării" (Giddens) – educația (socializarea) familială îndeplinește nu (numai) o „funcție" integratoare și reproductivă, ci

(şi) o „funcţie" constitutivă şi de schimbare, fiind implicată fundamental în însuşi procesul de construcţie (obiectivare, instituţionalizare, structurare) a lumii sociale. Pentru detalii, a se vedea Stănciulescu 1996a.

Statut social (engl. *social status*; fr. *statut social*) – „Locul pe care îl ocupă într-un anumit sistem, un anumit individ, într-un anumit moment, va fi desemnat ca *statut* al lui în raport cu respectivul sistem. Termenul de *poziţie* a fost folosit de alţi cercetători ai structurii sociale într-un sens foarte apropiat, dar fără a recunoaşte clar factorul temporal, sau existenţa unor sisteme simultane de organizare în cadrul societăţii. *Statutul* a fost multă vreme folosit cu referire la poziţia unui individ în sistemul de prestigiu al societăţii. În sensul actual, noţiunea cuprinde şi poziţia individului în fiecare din celelalte sisteme" [Linton, 1945, trad. rom., 1968: 111]. Pentru o rigoare mai mare a limbajului, Merton [1949, trad. fr., 1965: 284] introduce conceptul *status-set* (ansamblu de statute) pentru a desemna pluralitatea statutelor deţinute simultan de un individ datorită apartenenţei sale simultane la mai multe grupuri (clase, categorii sociale) şi conceptul *secvenţă de statute* pentru a indica variaţia în timp a *status-set*-ului.

Statut (categorie) socio-economic(ă) – noţiune fundamentală a cercetării empirice în ştiinţele sociale contemporane, care reprezintă una dintre modalităţile de operaţionalizare a conceptului teoretic „clasă socială"; de regulă, categoriile socio-economice sînt construite prin încrucişarea a trei indicatori – statut ocupaţional, nivel al diplomei şi nivel al veniturilor – şi diferă de la o societate la alta. Dificultăţile oricărei sinteze a studiilor empirice într-un domeniu oarecare al sociologiei provin, în foarte mare măsură, din categoriile construite de cercetători şi utilizate ca variabile (dependente, independente, intermediare), care diferă de la o sociologie naţională la alta în funcţie de categoriile statistice în uz, dar şi de la o cercetare la alta, în funcţie de opţiunile cercetătorului.

Stil educativ al familiei – expresie utilizată într-un sens relaţional, vizînd natura şi caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ; este adesea înlocuită în literatura de specialitate cu termeni ca „atmosferă familială", „climat educativ (familial)", „tehnici de influenţă". Pentru detalii, a se vedea capitolul cinci.

Strategii educative ale familiilor – conceptul „strategie" nu trimite la comportamente reale concrete ale actorilor, ci este un instrument teoretic (un „concept pe hîrtie") utilizat *ex-post* de cercetător pentru a pune în evidenţă caracterul regulat, sistematic, coerent, orientat al acţiunii care are toate aparenţele unui demers raţional, conştient (în care actorii par să urmărească un scop, să îşi aleagă mijloacele adecvate, să evalueze rezultatele etapelor deja parcurse etc.), fără ca logica acţiunii să fie în mod necesar una de acest tip; actorii (agenţii) acţionează sistematic, fără a elabora şi urmări, în practica lor cotidiană, proiecte coerente; aparenţa strategică a acţiunii rezultă fie din biografia subiectului care a interiorizat structurile sociale [Bourdieu, 1980], fie din raportul nemijlocit al individului cu contextele (situaţiile) organizaţionale [Crozier şi Friedberg, 1977]. Conceptul „strategii educative ale familiilor" permite dezvăluirea finalităţilor, conţinuturilor (valori, atitudini, moduri de a gîndi şi moduri de a face etc.), metodelor ş.a.m.d. proceselor educative care îi au ca actori pe membrii familiei (părinţi şi copii), în condiţiile în care educaţia familială se realizează preponderent ca pedagogie implicită. Vorbind despre strategii educative ale familiilor, sociologii au în vedere *pluralismul* modelelor familiale, pe de o parte, şi al modelelor educative, pe de altă parte. Nu mai poate fi astăzi vorba despre un model unic, „bun", „ideal"; expresii ca „modele educative" [Kellerhals şi Montandon, 1991] sau „moduri de socializare" [Berthelot, 1983] nu exprimă altceva decît prezenţa unor clase de regularităţi pe care cercetătorul le pune în evidenţă observînd configuraţiile singulare ale conduitelor unor familii aflate în situaţii particulare.

Teorii conflictualiste (critice) – orientare în sociologia educației care numără printre reprezentanții săi principali pe francezii L. Althusser, C. Baudelot, R. Establet, P. Bourdieu și pe americanii S. Bowles, H. Gintis, R. Collins. Valorificînd teze ale sociologiei marxiste și/sau weberiene, teoriile conflictualiste înlocuiesc premisa funcționalistă a structurii orizontale/consensului social cu aceea a structurii verticale (ierarhice)/luptei (de clasă sau de concurență) pentru ocuparea pozițiilor superioare. Raporturile sociale sînt raporturi de putere (dominație/subordonare), iar impunerea și conservarea lor implică un efort de legitimare. Transmiterea culturală reprezintă unul dintre mecanismele principale utilizate pentru aceasta. Indiferent dacă este vorba despre transmiterea „arbitrariului cultural" al clasei dominante sau despre aceea a culturii clasei căreia îi aparține prin naștere un individ oarecare, *finalitatea (funcția) educației (inclusiv familiale) constă în legitimarea și reproducția raporturilor de dominație/supunere*. Teoria critică trebuie înțeleasă ca o alternativă la teoriile funcționalismului consensual: ea conservă premisa unității funcționale a societății și a unui grad înalt de integrare a elementelor componente, dar renunță la teza consensului ca mecanism al unității (solidarității) componentelor în favoarea celei a concurenței unor agenți situați pe poziții ierarhizate și care urmăresc, fără a fi neapărat conștienți de aceasta, aceleași mize (pozițiile superioare). Între cele două perspective „Opoziția este profundă: ea vizează însuși principiul inteligibilității acțiunii sociale" [Petitat, 1982: 36]. Constituindu-se într-o critică la adresa societății și școlii capitaliste, cît și la adresa funcționalismului consensual care face apologia acestora, teoriile conflictualiste nu mai consideră educația (și, în special, școala) ca factor al ordinii sociale, al emancipării și progresului, ci ca instanță a controlului social prin intermediul căreia sînt reproduse inegalitățile și dominația. Totuși, oricît se străduiesc să se distanțeze de funcționalism, ele suferă de o tentație funcționalistă: principiul conservării ordinii sociale consensuale este metamorfozat în principiu al reproducției raporturilor conflictuale și de dominație.

Teorii feministe – orientare eterogenă în sociologia familiei, centrată pe problematica raporturilor dintre sexe, îndeosebi a distribuției sexuale a rolurilor și a puterii în cîmpul activităților domestice și al celor extradomestice (profesionale, mai ales). Teoriile feministe ar putea fi considerate ca variante ale teoriilor inegalității șanselor: ele denunță *cu mijloacele științei* discriminările la care sînt supuse persoanele de sex feminin în societățile contemporane auto-proclamate meritocratice. Teoriile feministe sînt frecvent confundate, în mod nejustificat, cu *ideologiile* care au susținut *mișcările sociale* de emancipare a femeilor.

Teoria modernă a sistemelor – variantă (și etapă nouă) a teoriei generale a sistemelor, deosebit de importantă în evoluția gîndirii sociologice. Deși nu a definit explicit sistemul social, funcționalismul clasic a pornit de la premisa omologiei între acesta și sistemele organice, deschise și negentropice, cu autoreglare, capabile să-și refacă continuu echilibrul prin schimburi energetice și informaționale cu mediul, conservîndu-și structura (homeostatice). În consecință, el a accentuat rolul elementului *a* în menținerea echilibrului și în reproducerea structurii lui *A* (morfostază); orice adaptare/ajustare era concepută în condițiile respectării/reproducerii regulii de organizare internă a sistemului. Teoria modernă a sistemelor [Buckley, 1967 și 1968] definește, însă, sistemul social ca sistem evolutiv, morfogenetic, capabil să-și refacă echilibrul și să se acomodeze atît la schimbările mediului, cît și la cele interne nu numai prin homeostazie (*feed-back* negativ), ci și prin modificări ale regulii de organizare internă (*feed-back* pozitiv, morfogeneză) [a se vedea Hill, 1971].

Teoria paralelismului psiho-sociologic (teorie genetică a dezvoltării) – teorie elaborată de J. Piaget care susține ipoteza dezvoltării stadiale a personalității, fiecare stadiu carac-

terizîndu-se prin achiziții noi, atît la nivelul structurilor mentale (logice), cît și la nivelul structurilor sociale (morale); între operațiile logice și acțiunile sociale (morale, înțelegînd morala în manieră durkheimiană, ca domeniu al regulilor) există, în fiecare etapă, o corespondență, o reciprocitate. Explicația acestei reciprocități constă în faptul că dezvoltarea personalității se realizează ca *echilibrare* continuă a nevoilor organismului cu resursele oferite de mediu pentru satisfacerea lor, echilibrare care rezultă din împletirea a două procese complementare, *asimilarea* și *acomodarea*. Prin asimilare, copilul încearcă să adapteze „obiectele" externe la stadiul său de maturizare, să „încorporeze lucrurile și persoanele" în structurile subiective deja constituite; formele de asimilare sînt specifice fiecărui stadiu (realitatea micii copilării, de pildă, este încorporată prin intermediul suptului ca „realitate de supt"). Acomodarea constă, dimpotrivă, în reajustarea structurilor interne în funcție de caracteristicile lumii externe (ambientului); orice modificare a mediului atrage o acomodare a structurilor subiective [Piaget, 1967]. A se vedea paragraful 9.2.

Teoria rețelelor – model teoretic care explică un fenomen social (în cazul de față, producerea sinelui) situînd actorii (copilul și familia sa) în centrul unei rețele constituite din instituții și persoane; numărul „polilor", diversitatea lor, strategiile familiale cu privire la contactele exterioare ale copiilor (căutare, stimulare, respingere...), competențele (funcțiile) pe care părinții le atribuie fiecărui pol (transmitere de informație specializată, dezvoltarea unor abilități/aptitudini, educație civică... sau funcții „multiplexe") constituie indicatori ai experienței sale sociale. „Noțiunea *rețea* poate fi definită succint astfel: în jurul unuia și aceluiași obiectiv, unei intenții sau preocupări comune, în acest caz educația copiilor, „poli" dispersați în spațiul geografic și social sînt legați între ei prin „legături" de natură diferită, fiecare pol aflîndu-se, potențial, în relație cu toți ceilalți" [Kohn ș. a., 1994: 175]. Rețelele intersectează diferite cîmpuri (structuri) sociale, iar legăturile care le compun sînt durabile sau pasagere, dependente de conjuncturi. Pentru detalii, a se vedea paragraful 1.2.4.

Teorii utilitariste – variante ale teoriilor interacționiste care, pornind de la ipoteza schimburilor materiale și simbolice între parteneri, explică diferitele comportamente sociale (familiale) prin ipoteze de tip economic, atribuind actorilor un calcul, mai mult sau mai puțin rațional, al costurilor și beneficiilor (rentabilității acțiunii); un comportament are cu atît mai multe șanse să apară frecvent într-o populație cu cît permite actorilor obținerea unor profituri (materiale sau/și simbolice) mari cu costuri mici. A se vedea paragraful 7.4.

Tipuri de interacțiune (coeziune) familială – tipul de interacțiune familială este definit de J. Kellerhals [1987] prin intersecția a două dimensiuni: *coeziunea internă*, care desemnează modul în care membrii grupului își definesc apartenența, accentul căzînd pe identificarea cu celălalt sau pe autonomie personală și *integrarea externă*, care se referă la modul în care grupul se deschide către exterior, văzînd în contactele informaționale sau relaționale cu exteriorul un pericol la adresa consensului și armoniei familiale sau, dimpotrivă, o condiție a împlinirii personale a membrilor și a echilibrului familial. Sociologul elvețian identifică patru tipuri de coeziune familială. Familiile de tip *paralel* se caracterizează prin autonomie și închidere; grupul este închis în el însuși, evită contactele cu exteriorul; în interiorul familiei, fiecare are propriile „teritorii", spațiul și timpul sînt individualizate, rolurile sînt foarte diferențiate, domeniile de interes nu se intersectează, activitățile comune sînt întîmplătoare. Familiile de tip *bastion* se caracterizează prin închidere și fuziune; închiderea grupului în sine este percepută ca dezirabilă, contactele cu exteriorul fiind trăite ca frustrante sau periculoase; în interior, membrii grupului împărtășesc la un nivel înalt activitățile și opiniile, definesc satisfacțiile personale prin ceilalți. Familiile de tip *tovărășie*

(compagnonnage) sînt deschise și fuzionale; deschiderea către exterior este considerabilă, dar este raportată la grup, avînd drept scop îmbogățirea relațiilor interne, facilitarea comunicării; în interior, domină consensul și spiritul comunitar. Familiile de tip *asociație* sînt caracterizate prin deschidere și autonomia membrilor; ele pun accentul pe specificitatea și independența individului, al cărui destin nu este decît în parte subordonat cuplului sau familiei; importanța raporturilor cu exteriorul este considerabilă, dar contactele nu mai sînt raportate în mod necesar la nevoi ale grupului. Diferitele tipuri de coeziune familială pot fi identificate în toate categoriile sociale; frecvența cu care apar este, însă, variabilă: familiile fuzionale sînt mai frecvente la baza ierarhiei sociale, pentru ca în familiile de cadre (persoane cu statut socio-profesional superior, datorat în marea majoritate a cazurilor unui nivel înalt al studiilor) frecvența familiilor caracterizate prin autonomie sau/și deschidere să fie mai mare [a se vedea și Kellerhals și Montandon, 1991].

Traiectorie socială – variabilă introdusă relativ recent în anchetele empirice, impunerea ei fiind legată în special de numele lui P. Bourdieu; desemnînd succesiunea diferitelor secvențe (poziții/roluri/identități) în evoluția socială a individului (grupului), ea prezintă, în comparație cu variabilele clasice (structurale) statice, avantajul de a introduce în cercetare o dimensiune dinamică (temporală și spațială); *traiectoria de clasă*, respectiv faptul de a fi situat pe panta ascendentă, pe panta descendentă sau în faza de platou într-un proces de mobilitate socială, este cel mai frecvent avută în vedere; sînt, de asemenea, luate în considerare *traiectoria migratorie* și *traiectoria școlară*.

Valori educative – „O valoare este o credință durabilă că un mod de existență este din punct de vedere personal și social preferabil opusului său" scrie M. Rokeach [1973], distingînd între *valori terminale* corespunzătoare finalităților vieții (fericirea, înțelepciunea, pacea) și *valori instrumentale* care se referă la mijloacele (moduri de a fi sau de a acționa) utilizate pentru a atinge un scop. Atunci cînd aceste valori orientează sau sprijină acțiunea educativă, ele se constituie în valori educative. Potrivit lui B. Terrisse și S. Trottier [1994], valorile educative sînt tridimensionale. Ele comportă o dimensiune *cognitivă*, întrucît presupun un ansamblu de cunoștințe cu caracter normativ, rezultate din experiența anterioară, o dimensiune *afectivă*, deoarece implică o ierarhie și atașamentul diferențiat pentru un mod sau altul de existență, și o dimensiune *conativă* care face ca valoarea să îndeplinească o funcție de ghid al acțiunii [cf. Durning, 1995].

Zone educative prioritare (engl. *Educational Priority Areas*; fr. *Zones d'Éducation Prioritaires*) – denumire dată unei politici în domeniul educației care este experimentată începînd de la sfîrșitul anilor 1960 în Marea Britanie și de la începutul anilor 1980 în Franța și care, pornind de la conceptul de „discriminare pozitivă", constă în concentrarea prioritară a unor resurse materiale și umane în școli și în alte instituții educative (biblioteci, cluburi sportive etc.) care funcționează în cartierele defavorizate. A se vedea paragraful 9.5.

Referinţe bibliografice[1]

Alain, 1938, *Propos sur l'éducation*, Paris, Les Éditions Rieder.

Ambert, A.-M., 1986, «Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology», în *Sociological Studies of Children Development*, 1, pp. 11-31.

Ambert, A.-M., 1996, «Perspectives internationnales sur la sociologie des enfances: organisation de la science et paradigmes de recherche», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise şi C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 11-29.

Anderson-Levitt, K., 1989, «Degrees of Distance between Teachers and Parents in Urban France», în *Anthropology and Education Quarterly*, 20 (2), pp. 97-117.

Andrei, P., 1978, *Opere sociologice*, vol. III, Bucureşti, Editura Academiei R.S.R. (prima ediţie 1936).

Ariès, Ph., 1973, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 2-ème édition, Paris, Editions du Seuil, 1973 (prima ediţie 1960).

Ariès, Ph., 1968, «L'Évolution des rôles parentaux», în *Famille d'aujourd'hui*, Actes du colloque consacré à la Sociologie de la Famille (17, 18, 19 mai 1965), Éditions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles.

Ariès, Ph., 1977, «Le Devenir de la famille: les voies de l'histoire», în A. Berge (dir.), *Être parent aujourd'hui*, Toulouse, Privat, pp. 13-21.

Aubert, V., Ozouf, J., Ozouf, M., 1987, «La tradition politique des instituteurs», în *Pouvoirs*, 42.

Baca Zinn, M., Eitzen, D.S., 1990, *Diversity in Families*, Second edition, New York, HarperCollins*Publishers*, Inc. (prima ediţie 1987).

Barrère-Maurisson, M.-A., 1992a, *La Division familiale du travail. La vie en double*, Paris, P.U.F.

Barrère-Maurisson, M.-A., 1992b, «Maternité et/ou travail: une comparaison des liens entre structure familiale et marché du travail dans les pays développés», în R. B.-Dandurand şi Fr. Descarries, *Mères et travailleuses. De l'exception à la règle*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 25-44.

Ballion, R., 1982, *Les Consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Paris, Stock.

Bastiani, J., (ed.), 1987, *Parents and Teachers. Perspectives on Home-school Relations*, Windsor, NFER, Nelson.

Baudelot, C. şi Establet R., 1992, *Allez, les filles!*, Paris, Maspéro.

Baumrind, D., 1978, «Parental Disciplinary Patterns and Social Competence in Children», în *Youth and Society*, 9, pp. 236-239.

Baumrind, D., 1980, «New Directions in Socialization Research», în *American Psychologist*, 35, pp. 639-652.

1. Includem în referinţele bibliografice, alături de volumele şi studiile la care am avut acces nemijlocit, şi unele lucrări la care, dintr-un motiv sau altul, accesul a fost mijlocit de sintezele existente. Raţiunea pentru care procedăm în acest fel este legată de nevoia cititorului român de orientare bibliografică în domeniul educaţiei familiale.

Bawin-Legros, B., 1988, *Famille, mariage, divorce*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga Éditeur.

Bawin-Legros, B. (cu colaborarea lui J.-Fr. Stassen), 1996, *Sociologie de la famille. Le Lien familial sous questions*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

Bawin-Legros, B., Gauthier, A., Guillaume, J.-F., 1991, «Intérêt de l'enfant et paiement des pensions alimentaires après divorce en Belgique», în *Population*, 4.

Bawin-Legros, B., Gauthier, A., Stassen, J.-Fr., 1996, «Les Déterminants sociaux des valeurs éducatives des mères», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise şi C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut québécois de la Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 153-169.

B.-Dandurand, R., 1987, «Une diversité des profils familiaux», în R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 273-281.

B.-Dandurand, R., 1993, «Divorce et nouvelle monoparentalité: contradictions et antagonismes autour d'un changements de société», în F. Dumont ş.a., *Traité des problèmes sociaux au Québec*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture.

B.-Dandurand, R., 1992, «Introduction», în R. B.-Dandurand şi Fr. Descarries (dir.), *Mères et travailleuses. De l'exception à la règle*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 9-23.

B.-Dandurand, R., Hurtubise, R. şi Le Bourdais, C. (dir.), 1996, *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval.

Beauvois, J.L., 1984, *La Psychologie quotidienne*, Paris, PUF.

Beauvois, J.L., Dubois, N., 1988, «The Norm of Internality in the Explanation of Psychological Events», în *European Journal of Social Psychology*, 18, pp. 299-316.

Beauvois, J.L., Dubois, N., 1994, «Pratiques éducatives familiale et internalisation des valeurs», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 15-27.

Beauvois, J.L., Le Poultier, F., 1986, «Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne», în *Psychologie Française*, 31, pp. 100-114.

Bell, R.R., 1979, *Marriage and Family Interaction*, The Dorsey Press.

Benedict, R., 1943, *Rumanian Culture and Behavior*, New York, distributed by Institute for intercultural studies (Not for publication), disponibil la University of Washington Libraries, Resource Sharing Service, Interlibrary Loans, Seattle, Washington 98195-0001.

Benedict, R., 1946, *Patterns of Culture*, New York, Penguin.

Benichou, J.P., 1994, «Illetrisme», în F. Champy şi Chr. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de léducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 505-506.

Benson, L., 1968, *Fatherhood: A Sociological Perspective*, New York, Random House.

Berger, P., Luckmann, Th., 1966, *La Construction sociale de la réalité*, trad. fr., Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

Berger, P., Kellner, H., 1971, «Marriage and the Construction of Reality», în M. Anderson (ed.), *Sociology of the Family*, Penguin Book, pp. 303-324.

Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, trad. fr., Paris, Les Éditions de Minuit.

Bernstein, B., 1978, *Studii de sociologia educaţiei*, trad. rom., Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.

Bertaux, D., 1994, «Révolution et mobilité sociale en Russie sovietique», în *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. XCVI, pp. 77-97.

Bertaux, D., Delcroix, C., 1991, «La Fragilisation du rapport père/enfant: une enquête auprès des pères divorcés», în B. Bawin-Legros şi J. Kellerhals (dir.), *Relations*

intergénérationnelles. Parenté – Transmission – Mémoire, Actes du Colloque de Liège, 17-18 mai 1990, AISLF – ASBLF, Liège, pp. 103-114.

Bertaux-Wiame, I., Muxel, A., 1996, «Transmissions familiales: territoires imaginaires, échanges symboliques et inscription sociale», în Fr. de Singly ș.a. (dir.), *La Famille en questions. État de la recherche*, Paris, Syros, pp. 187-210.

Berthelot, J.-M., 1983, *Le Piège scolaire*, Paris, PUF.

Berthelot, J.-M., 1990, *L'Intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF.

Berthelot, J.-M., 1993, *École, orientation, société*, Paris, PUF.

Bertrand, Y., Valois, P., 1982, *Les Option en éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.

Bettelheim, B., 1962, *Les Blessures symboliques, essai d'interprétation des rites d'initiation*, trad. fr., Paris, Gallimard, 1977.

Blood, R.O., Wolfe, D.H., 1960, *Husbands and Wives: the Dynamics of Married Living*, New York, Free Press.

Boltanski, L., 1969, *Prime éducation et morale de classe*, Paris-Le Haye, Mouton.

Bott, E., 1957, *Family and Social Network*, Second edition, Londres, Tavistock, 1971.

Boucaud, P., 1989, *Le Conseil de l'Europe et la protection de l'enfant. L'opportunité d'une Convention européène des droits de l'enfant*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Direction des droits de l'homme.

Bouchard, J.-M., 1988, «De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit», în P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE-Matrice, pp. 157-184.

Bouchard, J.-M., 1989, «Intervention professionnelle et modèle éducatifs des parents», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Université, pp. 205-216.

Boudon, R., 1973, *L'Inégalité des chances. La Mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Collin.

Boudon, R., 1990, *Texte sociologice alese*, trad. rom., București, Editura Humanitas.

Bourdieu, P., 1966, «Conditions de classe et position de classe», în *Archives Européennes de Sociologie*, VII, pp. 1-15, 21-23.

Bourdieu, P., 1974, «Avenir de classe et causalité du probable», în *Revue Française de Sociologie*, XV, pp. 3-42.

Bourdieu, P., 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., 1980, *Le Sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., 1987, *Choses dites*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. ș.a., 1963, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris-La Haye, Mouton.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, *La Reproduction. Élements pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Édition de Minuit.

Bourguignon, O., Rallu, J.-L., Théry, I., 1985, *Du divorce et des enfants*, Paris, PUF.

Boutin, G., Durning, P., 1994, *Les Interventions auprès des parents. Bilan et analyse des pratiques socio-éducatives*, Paris, Privat.

Brière, P., 1987, «La Pensée féministe sur la maternité», R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 61-68.

Bronfenbrenner, U., 1958, «Socialization and Social Class through Time and Space», în E. E. Maccoby, T.M. Newcomb şi E.L. Hartley (eds.), *Readings in Social Psychology*, New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 400-425.

Bronfenbrenner, U., 1979, *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harward University Press.

Bronfenbrenner, U., 1986, «Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspective», în *Developmental Psychology*, 22 (6), pp. 733-742.

Brown, J.K., 1963, «A Cross-cultural Study of Female Initiation Rites», în *American Antropologist*, nr. 65, pp. 837-853.

Buckley, W., 1967, *Sociology and Modern System Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Buckley, W., 1968, «Society as a Complex Adaptive System», în W. Buckley (ed.), *Modern Systems Research for the Behavioral Scientist*, Chicago, Aldine.

Burguière, A., 1972, «De Malthus à Max Weber; le mariage tardif et l'esprit d'entreprise», în *Annales ESC*, 4-5.

Burguière, A., Klapisch-Zuber, Ch., Segalen, M., Zonabend, Fr. (dir.), 1986, *Histoire de la famille*, vol.3. *Le choc des modernités*, Paris, Armand Collin.

Caplan, P.J., Hall, I., McCorquodale, J., 1985, «Mather-blaming in Major Clinical Journals», în *American Journal of Orthopsychiatry*, 55(3), pp. 345-353.

Chamboredon, J.C., Prévot, J., 1973, «Le Métier d'enfant; définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle», în *Revue Française de Sociologie*, XIV, pp. 295-335.

Chess, S., Thomas, A., 1987, *Know Your Child*, New York, Basic Books.

Chombart de Lauwe, P.-H. (dir.), 1976, *Enfant en-jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, CNRS.

Cicourel, A., 1972, *La Sociologie cognitive*, trad. fr., Paris, P.U.F., 1972.

Clark, R.M., 1983, *Family Life and Scool Achievement*, Chicago, The University of Chicago Press.

Clarke-Stewart K.A., 1978, «And Daddy makes three: The Father's Impact on Mather and Young Child», în *Child Development*, 49, pp. 466-478.

Coenen-Huther, J., 1984, *Le Fonctionnalisme en sociologie: et après ?*, Éditions de l'Université de Bruxelles.

Coleman, J.S. ş. a., 1966, *Report on Equality of Educational Opportunity*, Washington, US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.

Combessie, J.C., 1969, «Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine», în *Revue Française de Sociologie*, X, 3, pp. 12-36.

Comeau, J., Salomon, A., 1994, «Les Relations école-famille: les difficultés d'une coopération», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck Université.

Commaille, J., 1979, «Les Enfants du divorce», în *Informations Sociales*, 6-7, pp. 90-96.

Commaille, J., 1992, *Les Stratégies des femmes*, Paris, La Découverte.

Coser, L.A., 1956, *The Fonctions of Social Conflict*, Glencoe, The Free Press.

Coser, L.A., 1974, *Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment*, New York, The Free Press.

Crandall, V.J., Dewey, R., Kratkowsky, W., Preston, A., 1964, «Parent's Attitudes and Behaviors and Grade-Scool Children's Achievement», în *Journal of Genetic Psycology*, 104, pp. 50-66.

Cresson, G., 1994, «Compétences maternelles et distances aux modèles medicaux: quelques aspects de l'activitè sanitaire profane», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 272-290.

Crozier, M., Friedberg, E., 1977, *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, Paris.
Crubellier, M., 1979, *L'Enfant et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin.
Cuisinier, F., 1994, «Comportaments educatifs maternels, style cognitif et internalité de l'enfant», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 45-58.
Cusson, M., 1981, *Délinquants, pourquoi ?*, Paris, Armand Colin.
Cuvillier, A., 1950, *Manuel de sociologie*, Paris, P.U.F.
Dadoun, R., 1972, *Géza Roheim*, Paris, Payot.
Dansereu S., Terrisse B., Bouchard J.-M. (dir.), 1990, *Education familiale et Intervention précoce*, Vigneux, Matrice.
Deleste, A., 1991, *Grands-parents et petits enfants aujourd'hui*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
Descarries, Fr., Corbeil, Ch., 1991, «Penser la maternité: les courants d'idées au sein du mouvement contemporain des femmes», în *Recherches Sociographiques*, XXXII (3), pp. 347-366.
Desmet, H., Pourtois, J.-P., 1993, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF.
Dimitriu, C., 1973, *Constelaţia familială şi deformările ei*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică.
Donzelot, J., 1977, *La Police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit.
Dornbush, S.M., Wood, K.D., 1989, «Family Processes and Educational Achievement», în W. Weston (ed.), *Education and the American Family*, New York, New York University Press, pp. 66-95.
Draughon, M., 1975, «Stepmather's Model of Identification in Relation to Mourning in the Child», în *Psychological Reports*, 36, pp. 183-189.
Drews, E.M., Tehan, J.E., 1957, «Parental Attitudes and Academic Achievement», în *Journal of Clinical Psychology*, 13, pp. 328-331.
Dubet, Fr., 1991, *Les Lycéens*, Paris, Seuil.
Duby, G., 1981, *Le Chevalier, la femme et le prêtre. Le mariage dans la France féodale*, Paris, Hachette.
Dufrenne, M., 1953, *La Personnalité de base. Un concept sociologique*, Paris, P.U.F.
Dulac, G., 1993, *La Paternité : les transformations sociales récentes. Études et Recherches*, Québec, Conseil de la Famille.
Dulac, G., 1994, *Penser le masculin*, Montréal, INRS-Culture et Société.
Dupuis, J., 1987, *Au nom du père. Une histoire de la paternité*, Paris, Le Rocher.
Durkheim E., 1893a, *Leçons de sociologie physique, des moeurs et du droit*, reed. Paris, 1950.
Durkheim, É., 1893b, *De la division du travail social*, Paris, P.U.F., 1973.
Durkheim, É., 1922, *Educaţie şi sociologie*, trad. rom., Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1980.
Durkheim, É., 1925, *L'Éducation morale*, Paris, Alcan, 1934.
Durning, P. (dir.), 1988, *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Vigneux, Matrice.
Durning, P., 1994, «Éducation familiale», în F. Champy şi Chr. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de léducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 331-334.
Durning, P., 1995, *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Paris, P.U.F.
Durning, P., Pourtois, J.-P. (dir.), 1994, *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael ş.a.
Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A., 1991, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Collin.
Eisenstadt, S.N., 1956, *From Generation to Generation. Age Groups and Social Structure*, London, Routledge & Kegan.

Elliott, J. ş.a., 1981, *School Accountability*, London, Grant MacIntyre.
Epstein, J.L., 1983, «Longitudinal Effects of Person-Family-Scool Interaction on Student Outcomes», în A. Kerckhoff (ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 4, Greenwich, CT: JAI.
Epstein, J.L., Becher, H.J., 1982, «Teacher's Reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities», în *Elementary School Journal*, 83, pp. 103-113.
Erikson, E.H., 1950, *Childhood and Society*, New York (trad. fr. *Enfance et société*, Neufchâtel, 1957).
Erny, P., 1991, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan (prima ediţie 1981).
Espinoza, O., Le Camus, J., 1991, «Les Relations interpersonnelles précoces», în H. Malewska-Peyre şi P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.
Establet, R., 1987, *L'École est-elle rentable ?*, Paris, PUF.
Farber, B., Lewis, M., 1975, «The Simbolic Use of Parents: A Sociological Critique of Educational Practice», în *Journal of Research and Development in Education*, 8 (2), pp. 34-43.
Favre, B., Montandon, C., 1989, *Les Parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, Département de l'Instruction Publique, Cahier No. 30.
Fein, R.A., 1978, «Research on Fathering: Social Policy and an Emergent Perspective», în *Journal of Social Issues*, vol. 34(1), pp. 122-135.
Flandrin, J.-L., 1976, *Famille, parenté, maison, sexualité dans l'ancienne société*, Paris, Hachette.
Fontaine, A.-M., 1990, *Motivation et réussite scolaire*, Lisboa: INIC.
Fontaine, A.-M., Campos, B., Musitu, G., Garcia, F., 1994, «Functions de la famille, climat éducatif et relations parents-enfants: perspectives des adolescents», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 45-58.
Forquin, J.-Cl., 1979-1980, «La Sociologie des inégalité d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965», în *Revue Française de Pédagogie*, 48/1979, pp. 90-100; 49/1979, pp. 87-99; 50/1980, pp. 77-93.
Forquin, J.C., 1982, «L'Approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalité de réussite scolaire et appartenance sociale», în *Revue Française de Pédagogie*, 59/1982, pp. 52-75; 60/1982, pp. 51-70.
Garbarino, J., 1982, *Children and Families in the Social Environment*, New York, Aldous.
Garbarino, J., 1990, «The Human Ecology of Early Risk», în J. Meisels şi J. P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, New York, Cambridge University, pp. 73-98.
Gauthier, P., 1987, «Les <nouveaux> pères. La paternité en émergence», în R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 69-80.
Gauthier, A., 1995, «Les Relations entre grands-parents et petits-enfants: Vers une nouvelle alliance des âges?», în B. Bawin-Legros şi T. Jacobs (dir.), *Transferts, flux, réseaux de solidarité entre generations*, Services Fédéraux des Affaires Scientifiques, Techniques et Culturelles, Programme de recherche en sciences sociale, Vieillissement, Liège, Université de Liège, pp. 111-158.
Gecas, V., 1979, «The Influence of Social Class on Socialization», în W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (eds.), *Contemporary Theories about the Family: General Theories/ Theoretical Orientations*, vol. I, New York, Free Press.
Giddens, A., 1987, *La Constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*, trad. fr., Paris, PUF (prima ediţie 1984).

Glasman, D., 1994, «Les Familles <défavorisées> face à l'école», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 218-234.
Goblot, E., 1925, *La Barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*, Paris, PUF, 1984.
Goffman, E., 1967, *Les Rites d'interaction*, trad. fr., Paris, Éditions de Minuit, 1774.
Goffman, E., 1974, *Les Cadres de l'expérience*, trad. fr., Paris, Éditions de Minuit, 1991.
Goode, W., 1963, *World Revolution and Family Patterns*, Glencoe, The Free Press.
Gorer, G., Rickman, J., 1949, *The People of Great-Russia*, London, Cresset.
Guillot, C., Neyrand G., 1993, «Le Parent seul, l'enfant, la société», în *Autrement*, 134.
Haller, A.O., Portes, A, 1973, «Status Attainment Processes», în *Sociology of Education*, 46, pp. 51-91.
Halsey, A.H., Heath, A.F., Ridge, J.M., 1980, *Origins and Destinations. Family, Class, and Education in Modern Britain*, Oxford, Clarendon Press.
Hansen, D.A., 1986, «Family-Scool Articulation: the Effects of Interaction Rule Mismatch», în *American Educational Research Journal*, 23(4), pp. 643-659.
Hartup, W.W., 1989, «Social Relationships and Their Developmental Significance», în *American Psychologist*, 44, pp. 120-126.
Henripin, M., Ross, V., 1976, *Les Parents dans l'école: ils font quoi ? dans quelles limites ? pourquoi et vers quoi ?*, Québec, Ministère de l'Éducation.
Henriot-van Zanten, A., 1988, «Les Familles face à l'école. Rapport institutionnels et relations sociales», în P. Durning (dir.), *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE, Matrix, pp. 185-207.
Henriot-van Zanten, A., 1990, *„L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, P.U.L.
Herseni, Tr., 1982, *Sociologie. Teoria generală a vieții sociale*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
Hess, R.D., 1970, «Social Class and Ethnic Influences upon Socialization», în P.D. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, New York, V. Wiley.
Hill, R., 1973, «Teoria modernă a sistemelor şi familia: o confruntare», Comunicare prezentată la al VII-lea Congres Mondial de Sociologie, Varna, 1970, în *Societăți prezente –societăți viitoare*, Bucureşti, Editura Politică, pp. 11-39.
Hoffman, M.L., 1983, «Afective and Cognitive Process in Moral Internalization», în E.T. Higgins, D.N. Ruble & W.W. Hartup (eds.), *Social Cognition and Social Development*, Cambridge, Cambridge University Press.
Houle, G., Hurtubise, R., 1991, «Parler de faire des enfants, une question vitale», în *Recherches sociologiques. Revue interdisciplinaire d'études sur le Québec et le Canada français*, 3, pp. 385-414.
Huberman, M., 1989, *La Vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
Huston, W., 1983, «Sex tiping», în P. H. Mussen (ed.), *Handbook of Cild Psycology*, vol. IV, New York, Wiley, pp. 387-466.
Isambert-Jamati, V., 1995, *Solidarité fraternelle et réussite sociale. La correspondance familiale des Dubois-Goblot, 1841-1882*, Paris, Éditions L'Harmattan.
Jellison, J.M., Green, J., 1981, «A Self-presentation Approach to the Fundamental Attribution Error: the Norm of Internality», în *Journal of Personnality and Social Psychology*, 40, pp. 643-649.
Kaufmann, J.C., 1990, «Famille et pauvreté en Europe», Rapport à la Commission des Communautés Européennes.
Kardiner, A., 1939, *The Individual and his Society. The Psychodynamics of Primitive Social Organization*, Columbia University Press.

Kellerhals, J., 1987, «Les Types d'interaction dans la famille», în *L'Année sociologique*, 37, pp. 153-179.

Kellerhals, J., Pasini, W., 1976, *Le Sens de l'avortement. Étude psycho-sociologique*, Genève, Georg.

Kellerhals, J. ş.a., 1982, *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*, Lausanne, Favre.

Kellerhals, J., Coenen-Huther, J., Modak, M., 1988, *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*, Paris, PUF.

Kellerhals, J., Montandon, C., 1991, *Les Stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Kellerhals, J., Roussel, L., 1987, «Les Sociologues face aux mutations de la famille: quelques tendances des recherches, 1965-1985», în *L'Année sociologique*, vol. 37, pp.15-44.

Kellerhals, J., Troutot, P.-Y., Lazega, E., 1993, *Microsociologie de la famille*, Deuxième édition corrigée, Paris, PUF (prima ediție 1984).

Kelly, C., Goodwin, G.C., 1983, «Adolescents' Perception of three Styles of Parental Control», în *Adolescence*, 18, pp. 567-571.

Key, H., 1900, *Secolul copilului*, trad. rom., București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978.

Knibiehler, I., 1987, *Les Pères aussi ont une histoire*, Paris, Hachette.

Knibiehler, I., 1988, «Le Rôle des pères à travers l'histoire», în *Revue Française des Affaires Sociales: Pères et paternité*, pp. 27-41.

Kohn, M.L., 1959, «Social Class and the Exercice of Parental Authority», în *American Sociological Review*, 24(3), pp. 352-386.

Kohn, M.L., 1963, «Social Class and Parental-Child Relationships. An Interpretation», în *American Journal of Sociology*, 68(4), pp. 473-474.

Kohn, M.L., 1969, *Class and Conformity: a Study in Values*, Second Edition, Chicago, University of Chicago Press, 1977.

Kohn, R.C., 1994, «La Notion de réseau», în B. Charlot (dir.), *L'École et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

Kohn, R.C., Abdat, O., Callu, E., Famery, K., 1994, «Les Initiatives parentales: la dynamique de leur articulation avec les initiatives instituées pour l'éducation des enfants», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 163-188.

Lahire, B., 1993a, *Culture écrite et inégalité scolaire. Sociologie de l'„échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B., 1993b, «La Division sexuelle du travail d'écriture domestique», în *Ethnologie française*, 23(4), pp. 504-516.

Lahire, B., 1995, *Tableaux de familles. Heures et malheures scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil.

Lamb, M., 1981, *The Role of the Father in Child Development*, New York, Wiley.

Lamb, J., Lamb, W.A., 1978, *Parent Education and Elementary Counseling*, New-York, Human Science Press.

Lambert, Y, Michelat, G., 1992, «Crépuscule des religions chez les jeunes?», în *Jeunes et religions en France*, Paris, L'Harmattan.

Lattès, G., 1991, «Le Coût de l'enfant», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 320-326.

Lautrey, J., 1980, *Classe sociale, milieu familial, inteligence*, Paris, PUF.

Lazarsfeld, P., 1970, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris, Gallimard.

Lefaucheur, N., 1987, «Les Familles dites monoparentales n'existent pas: je les ai rencontrées», în *Les Cahiers Médico-sociaux*, Genève, 2, pp. 81-86.

Lefaucheur, N., 1991, «Les Familles dites monoparentales», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 67-74.

Le Gall, D., Martin, C., 1987, *Les Familles monoparentales : évolutions et traitement social*, Paris, Éditions Sociales Françaises.

Le Gall, D., Martin, C., 1991, «L'Instabilité conjugale et la recomposition familiale», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 58-66.

Léger, A., Tripier, M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Leichter, H.J., 1978, «Family and Communities as educators : Some Concepts of Relationship», în *Teachers College Record*, 79 (4), pp. 567-658.

Lemieux, D., 1985, *Les Petits innocents. L'enfance en Nouvelle-France*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture.

Le Play, F., 1875, *L'Organisation de la famille selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous les temps*, Paris-Tours.

Lévi-Strauss, C., 1949, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF.

Lévi-Strauss, C., 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon (trad. rom., *Antropologia structurală*, București, Editura Politică, 1978).

Lewis, O., 1965, *La Vida. Une famille porto-ricaine dans une culture de pauvreté, San Juan et New York*, Paris, Gallimard.

Lewis, M., Feiring, C., 1978, «The Child's Social World», în R.M. Lemer, G.B. Spanier (eds.), *Child Influences on Marital and Family Interaction. A Life-Span Perspective*, New York, Academic Press.

Le Wita, B., 1988, *Ni vue, ni connue. Approche etnographique de la culture bourgeoise*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Linton, R., 1945, *Fundamentul cultural al personalității*, trad. rom., București, Editura Științifică, 1968.

Loux, Fr., 1978, *Le Jeune enfant et son corp dans la société traditionnelle*, Paris, Flammarion.

Mach, M., (ed.), 1991, *Ier Congrès International des Villes Éducatrices. Documents finals*, Barcelona, 26-30 de novembre de 1990, Ajuntament de Barcelona.

Mager, G.M., 1980, «The Conditions which influence a Teacher in Initiating Contact with Parents», în *Journal of Educational Research*, 73 (5), pp. 276-282.

Malewska-Peyre, H., Tap, P., 1991, «Les Enjeux de la socialisation», în H. Malewska-Peyre şi P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.

Malewska-Peyre, H., 1991, «La Socialisation en situation de changement interculturel», în H. Malewska-Peyre şi P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.

Malinowski, B., 1927, *La Sexualité et sa répression dans les sociétés primitives*, trad. fr., Paris, Payot, 1932.

Malinowski, B., 1944, *Une théorie scientifique de la culture*, trad. fr., Paris, Maspero, 1968.

Martin, C., 1992, *À propos de la desinstitutionnalisation familiale : usage du droit et production normative*, CNAF, CRTS, Université de Caen.

Mauger, G., 1994, «Bande de jeunes», în Ph. Champy şi Ch, Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, pp. 102-105.

Mause, L. De, 1974, *The History of Childhood*, New York.

Mc Cord, J., 1994, «Les Rôles parentaux et et leurs effets», în P. Durning şi J.P. Pourtois (dir.), *Education et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 163-188.

Mead, M., 1928, *Coming of Age in Samoa*, trad. fr. în M. Mead, *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.

Mead, M., 1930, *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, trad. fr., Paris, Payot, 1973.
Mead, M., 1935, *Sex and Temperament in three Primitive Societies*, trad. fr. în M. Mead, *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963.
Mead, M., 1942, *And keep your Powder Dry*, New York, Morrow.
Mead, M., 1970, *Le Fossé des générations*, trad. fr., Paris, Denoël, 1971.
Mead, M., 1972, *Du givre sur les ronces, autobiographie*, trad. fr., Paris, Seuil, 1977.
Mead, M., Métraux, R. (eds.), 1953, *The Study of Culture at a Distance*, University of Chicago Press.
Mead, G.H., 1934, *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, The University of Chicago Press (*L'Esprit, le soi et la société*, trad. fr., Paris, P.U.F., 1963).
Menard, P., 1990, «Le Miroir brisé», în J. Delumeau, D. Roche (dir.), *Histoire des pères et de la paternité*, Paris, Larousse, pp. 349-372.
Mercy, J.A., Steelman, L.C., 1982, «Familial Influence and the Intellectual Attainment of Children», în *American Sociological Review*, 47, pp. 532-542.
Merton, R.K., 1949, *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, trad. fr., Paris, Plon, 1965.
Mingat, A., Perrot, J., 1981, «Les Dépenses des familles pour léducation des enfants», în Fr. Mariet (dir.), *L'Enfant, la famille et l'école*, Les Éditions ESF, Paris, 1981, pp. 14-37.
Mingat, A., 1991, «Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école», în *Revue Française de Pédagogie*, 95, pp. 47-63.
Miron, L., 1987, «La Cause des enfants <sous divorce>. Le point de vue d'une psychologue clinicienne», în R. B.-Dandurand (dir.) *Couples et parents des années quatre-vingt*, Institut Québécois de la Recherche sur la Culture, pp. 209-232.
Mitrofan I. şi Mitrofan N., 1991, *Familia de la A...la Z. Mic dicţionar al vieţii de familie*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică.
Montandon, C., 1987a, «L'Essor des relations famille-ecole : problèmes et perspectives», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, pp. 23-47.
Montandon, C., 1987b, «Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, pp. 169-228.
Montandon, C., 1991, *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, Département de l'Instruction Publique, Cahier No. 32.
Montandon, C., 1994, «Les Relations parents-enseignants dans l'école primaire : de quelques causes d'incompréhension mutuelle», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 189-205.
Morval, M.V.G., Biron, G., 1994, «Cohésion, adaptabilité et rites familiaux dans des familles québécoises de contrevenants», în P. Durning, J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, pp. 90-102.
Muxel-Douaire, A., 1986, «Cronique familiale de deux heritages politiques et religieux», în *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXXXI, pp. 255-280.
Nagel, E., 1972, «A Formalization of Fonctionalism», în F.E. Emery, *Systems thinking*, Penguin Books, Harmondsworth.
Neyrand, G., Guillot, C., 1988, *La Socialisation des enfants des parents isolés. Une approche comparative selon le sexe et le milieu social du parent*, Recherche pour CNAF, Aix-en-Provence, CIMERSS.

Olson, D.H., Sprenkle, D.H., Russell, C.S., 1979, «Circumplex Model of Marital and Family Systems: Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications», în *Family Process*, 18, pp. 3-28.

Olson, D.H., Sprenkle, D.H., Russell, C.S., 1983, «Circumplex Model of Marital and Family Systems: VI. Theoretical Update», în *Family Process*, 22, pp. 69-83.

Olson, D.H., Portner, J., Lavee, Y., 1985, *Family Adaptability & Cohesion Evaluation Scales*, FACES III, University of Minnesota.

Osiek-Parisod, F., 1994, «L'Éducation à la santé entre famille et professionnels: une question de rôles et de compétences», în P. Durning şi J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 247-262.

Parker, J.G., Asher, S.R., 1987, «Peer Relations and Later Adjustement: Are Low-Accepted Children „at Risk"?», în *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357-389.

Parsons, T., 1964, *Social Structures and Personality*, cap. «Clasa şcolară ca sistem social. Cîteva dintre funcţiile sale în societatea americană», trad. rom. în F. Mahler, *Sociologia educaţiei şi învăţămîntului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Bucureşti, Editura Didactică şi pedagogică, 1977, pp.121-135.

Parsons, T., Bales, R.F. ş.a., 1955, *Family, Socialization and Interaction Process*, The Free Press, Glencoe, Illinois.

Paty, D., 1981, *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française.

Percheron, A., 1974, *L'Univers politique des enfants*, Paris, Armand Collin.

Percheron, A., 1981, «Stratégies éducatives, normes éducatives et classes sociales», în Fr. Mariet (dir.), *L'Enfant, la famille et l'école*, Paris, Les Éditions ESF, pp. 39-59.

Percheron, A., 1982, «Preférences idéologiques et morale quotidienne d'une génération à l'autre» în *Revue Française de Sciences politique*, 32.

Percheron, A., 1985, «Le Domestique et le politique», în *Revue Française de Science Politique*, vol. 35-5.

Percheron, A., 1991, «La Transmission des valeurs», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 183-193.

Percheron, A., 1993, *La Socialisation politique*, Paris, Armand Colin.

Perrenoud, Ph., 1987a, «Le *go-between* : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, pp. 169-228.

Perrenoud, Ph., 1987b, «Ce que l'école fait aux familles: inventaire», în C. Montandon, Ph. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, pp. 89-168.

Perrez, M., Chervet, C., 1989, «Rôle de la famille dans le developpement des attributions causales et des convictions de contrôle», în J.-P. Pourtois (éd.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De boeck-Wesmael s.a., pp. 87-96.

Petitat, A., 1982, *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Librairie Droz S.A.

Petitat, A., 1996, *Catégorisation, secret et socialisation*, comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora, 8-12 iulie.

Pétonnet, C., 1985, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieux*, Paris, Éditions Galilée.

Piaget, J., 1932, *Judecata morală la copil*, trad. rom., Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1989.

Piaget, J., 1964, *Six études de psychologie*, Paris, Gonthier, coll. Mediation.

Piaget, J., 1965, *Études sociologiques*, Paris, Genève, Droz.

Piaget, J., 1967, *Construirea realului la copil*, trad. rom., Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976.

Piaget, J., 1968, «Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance», în G. Gurvitch (dir.), *Traité de sociologie*, 3-ème éd., Paris, P.U.F., pp. 229-254.

Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M., 1989, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil.

Pitrou, A., 1977, «Le Soutien familial dans la société urbaine», în *Revue Française de Sociologie*, XVIII, pp. 80-83.

Pitrou, A., 1978, *Vivre sans famille ? Les solidarités familiales dans le monde d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat.

Pitrou, A., 1994, *Les Politiques familiales. Approches sociologiques*, Paris, Syros.

Plowden Report, 1967, *Children and their Primary Scoole*, London, Central Advisory Council for Education, HMSO.

Pourtois, J.-P., 1979, *Comment les mères enseignent à leurs enfants (5-6 ans) ?*, Paris, PUF.

Pourtois, J.-P., 1989, «L'Éducation familiale», în *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 69-101.

Pourtois, J.-P., (dir.), 1989, *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., 1989, «Contexte culturel et intervention socio-éducative», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 239-262.

Pourtois, J.-P., Forgione, A., Desmet, H., 1989, «Formation des parents : axes et instruments de changement», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 263-278.

Pourtois, J-P., Desmet, H., 1991, «Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale», în *Revue Française de Pédagogie*, 96, pp. 5-15.

Queiroz, J.-M. de, 1995, *L'École et ses sociologues*, Paris, Nathan.

Queiroz, J.-M. de, 1981, «La Désorientation scolaire. Sur le rapport des familles populaires urbaines à l'école», Paris, Université Paris VIII-Vincennes.

Queiroz, J.-M., 1991, «Les Familles et l'écoles», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille. L'État des savoirs*, Paris, Les Éditions La Découverte, pp.201-210.

Rapaport, R., Rapaport, Rh., 1973, *Une famille, deux carrières*, Paris, Denoël Gonthier.

Reuchlin, M., 1972, «Les Facteurs socio-économiques du developpement cognitif», în F. Dyckaerts ș.a. (dir.), *Milieu et developpement*, Paris, PUF, pp. 60-136.

Ribeiro-Ferreira, M., 1996, «Rôle de l'État et des politiques sociales face à l'enfance : le cas du Mexique», în R.B. Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-58.

Richer, S., 1968, «The Economics of Child Rearing», în *Journal of Marriage and the Family*, 30, pp. 462-466.

Ricks, S.S., 1985, «Father-Infant Interactions : A Rewiew of the Empirical Litterature», în *Family Relations*, 324(4), pp. 505-512.

Robert P., Lascoumes, P., 1974, *Les Bandes d'adolescents. Une théorie de la ségrégation*, Paris, Les Éditions Ouvrières.

Rokeach, M., 1973, *The Nature of Human Values*, New York, Free Press.

Rollet, C., 1991, «L'Enfance – un bien national ? Approche historique», în Fr. de Singly (dir.), *La Famille : L'État de savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 310-319.

Rollins, B.C., Thomas, D.L., 1979, «Parental Support, Power and Control Techniques in the Socialization of Children», în W. Burr ș.a. (eds.), *Contemporary Theories about the Family*, vol. I, New York, The Free Press.

Rodman, H., 1972, «Marital Power and the Theory of Resources in Cultural Context», în *Journal of Comparative Family Studies*, 3, pp. 50-57.

Rosen, B.C., 1956, «The Achievement Syndrome : a Psycho-Cultural Dimension of Social Stratification», în *American Sociological Review*, 21.

Rosen, B.C., 1964, «Family Structure and Value Transmition», în *Merill-Palmer Quaterly*, 10.

Roussel, L., 1991, «Les Relations inter-générationnelles au moment de la vieillesse des parents», în B. Bawin-Legros și J. Kellerhals (dir.), *Relations intergénérationnelles. Parenté – Transmission – Mémoire*, Actes du Colloque de Liège, 17-18 mai 1990, AISLF – ASBLF, Liège, pp. 11-26.

Roussel, L., Bourguignon, O., 1976, *La Famille après le mariage des enfants. Étude des relations entre générations*, Paris, INED-PUF.

Roy, C., 1989, «La Gestion du temps des hommes et des femmes, des actifs et des inactifs», în *Économie et Statistique*, 223, pp. 5-14.

Royal, S., 1987, *Le Printemps des grands-parents. La nouvelle alliance des âges*, Paris, R. Laffont.

Sameroff, A.J., Seifer, R., Barocas, B., Zax, M., Greenspan, S., 1987, «I.Q. Scores of 4-year-old Children: Social-environmental Risk Factors», *Pediatrics*, 79 (3), pp. 343-350.

Saxton, L., 1990, *The Individual, Marriage, and the Family*, Seventh Edition, Belmont, Wadsworth Inc. (prima ediție 1968).

Scanzoni, L.D., Scanzoni, J., 1988, *Man, Women, and Change. A Sociology of Marriage and Family*, Third Edition, McGraw-Hill Book Company (prima ediție 1976).

Schlesinger, B., 1985, *The One-Parent Family in the 1980s. Perspectives and Annotated Bibliography 1978-1984*, London, University of Toronto Press.

Segalen, M., 1981, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Collin.

Segalen, M., 1996, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Collin.

Sharp, R., Green, A., 1975, *Education and Social Control*, London, Routledge & Kegan Paul.

Siegal, M., Barchay, M.S., 1985, «Children's Evaluations of Father's Socialization Behavior», în *Developmental Psychology*, 24, pp. 1090-1096.

Singly, Fr. de, 1989, *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan.

Singly, Fr. de, 1993, «Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiants», în E. Fraisse (dir.), *Les Étudiants et la lecture*, Paris, PUF, pp. 49-71.

Singly, Fr. de, 1996a, *Le Soi, le couple et la famille*, Paris, Nathan.

Singly, Fr. de, 1996b, «Le Temps, maternel et paternel, consacré à l'enfant», în R.B. Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-58.

Shorter, Ed., 1975, *Naissance de la famille moderne. XVIII^e-XX^e siècle*, trad. fr., Paris, Editions du Seuil, 1977.

Solomon, D., Houlihan, K., Busse, T., Parelius, R., 1971, «Parent Behavior and Child Academic Achievement, Achievement Striving and Related Personality Characteristics», în *Genetic Psyhology Monographs*, 82, pp. 173-273.

Stahl, H.H., Matei, I., 1962, *Manual de prevederi și asistență socială*, vol. 1-2, București, Editura Medicală.

Stănciulescu, E., 1994, *La Transition: d'où et où*, communication rédigée pour le XIII-è Congrès Mondial de Sociologie (Bielefeld, 18-23 juillet 1994).

Stănciulescu, E., 1995, «Redéfinition et construction progressives des espaces domestiques du point de vue de l'enfant», în B. Bawin-Legros, R. B.-Dandurand, J. Kellerhals, Fr. de Singly (dir.), *Les Espaces de la famille, Actes du Colloque, Liège – 5 et 6 mai 1994*, Liège, A.I.S.L.F., *Les cahiers de sociologie de la famille* no. 1, pp. 121-130.

Stănciulescu, E., 1996a, *Teorii sociologice contemporane. Producția sinelui și construcția sociologiei*, Iași, Polirom.

Stănciulescu, E., 1996b, «Tel enfant, tels parents: de la redéfinition et de la construction de l'enfance et de la parentalité», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais

(dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 237-255.

Stănciulescu, E., 1996c, «Les enjeux de la scolarité. L'éducation comme bricolage d'objets sociaux», comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora (Portugalia), 8-12 iulie 1996.

Stănoiu, A., Voinea, M., 1983, *Sociologia familiei*, București, Universitatea București.

Stern, H.H., 1972, *Educarea părinților în lume*, București, Editura Didactică și Pedagogică.

Sullerot, E., 1988, «Vers une société sans pères?», în *Revue Française des Affaires Sociales: Pères et paternité*, pp. 141-153.

Swift, D.F., 1970, «Social Class and Achivement Motivation», în D.F. Swift (ed.), *Basic Readings in the Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul.

Talbot, J., Tannenbaum, D., 1994, «L'Orientation familiale dans l'enseignement de la médecine familiale – Une enquête sur les programmes en place au Canada», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael ș.a., pp. 263-271.

Tap, P., 1991, «Socialisation et construction de l'identité personnelle», în H. Malewska-Peyre și P. Tap (dir.), *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF.

Terrail, J.P., 1990, *Destins ouvriers. La fin d'une classe*, Paris, PUF.

Terrail, J.-P., 1992, «Réussite scolaire et la mobilisation des filles», în *Sociétés contemporaines*, nr. 11-12, sept.-dec., L'Harmattan, pp. 53-90.

Tissot, H. (dir.), 1975, *La Crise des institutions familiales*, Lausanne, Éditions Grammont S.A.

Terrisse, B., Pineault, C., 1989, «Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale (P.E.F.) sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge prescolaire», în J.-P. Pourtois (ed.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 165-192.

Terrisse, B., Trottier, S., 1994, *Atitudes éducatives, origines ethniques et classes sociales*, Communication présentée à la deuxième Biennale de léducation et de la formation, Paris-Sorbonne.

Thélot, C., 1982, *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.

Théry, I., 1987a, «Les Beaux-enfants au risques de la recherche: l'exemple des Etats-Unis», în *Dialogue*, 97, pp. 87-97.

Théry, I., 1987b, «Remariages et famille composées: des evidences aux incertitudes», în *Année sociologique*, 37/1987, pp. 119-152.

Théry, I., 1991, «Trouver le mot juste. Langage et parenté dans les recompositions familiales après divorce», în M. Segalen (dir.), *Jeux de familles*, Paris, Press de CNRS.

Théry, I., 1996, «Les Droits de l'enfant et le lien social», în R. B.-Dandurand, R. Hurtubise, C. Le Bourdais (dir.), *Enfances. Perspectives sociales et pluriculturelles*, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Les Presses de l'Université Laval, pp. 33-40.

Tönnies, F., 1887, *Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure*, trad. fr., Paris, Retz, CEPL, 1977.

Touraine, A., 1984, «Les Mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique?», în *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp. 3-19.

Turk, J.L., Bell, N.W., 1972, «Measuring Power in Families», în *Journal of Marriage and Family*, 34, pp. 215-223.

Van den Bossche, J., 1994, «Le Musée, instrument d'enrichissement culturel de la famille», în P. Durning și J.-P. Pourtois (dir.), *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.

Van Haecht, A., 1990, *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael ș.a.

Verquerre, R., 1989, «Comment les parents se représentent leur enfant», în J.-P. Pourtois (dir.), *Les Thématiques en éducation familiale*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 145-164.

Verquerre, R., Courdent, S., Desenclos, L., Motury, O., 1994, «Norme d'internalité et attitudes éducatives des parents, normes d'internalité des enfants», în P. Durning și J.-P. Pourtois, *Éducation et famille*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a., pp. 28-44.

Villeneuve-Gokalp, C., Leridon, H., 1988, «Entre père et mère», în *Population et Société*, 220.

Zajonc, R.B., Marcus, G.B., 1975, «Birth Order and Intellectual Development», în *Psychological Review*, 82, pp. 74-88.

Zeroulou, Z., 1988, «Les Changements de la famille en situation culturelle et leurs incidences sur la réussite et l'échec scolaire», în *Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université de Toulouse-Le Mirail, Service des Publications, t.1, pp. 199-203.

Wall, K., 1996, «Les Familles grand-parentales et leurs dynamiques de fonctionnement», comunicare prezentată la Congresul al XV-lea al A.I.S.L.F., Evora, 8-12 iulie 1996.

Waller, W., 1951, *The Family*, Reprint Edition, revised by Reuben Hill, New York, Dryden Press (prima ediție 1938).

Wallerstein, J.S., Blakeslee, S., 1989, *Second Chances : Men, Women & Cildren a Decade after Divorce*, New York, Ticknor & Fields.

Wallerstein, J., Kelly, J.B., 1980, *Surviving the Breakup : How Children and Parents Cope with Divorce*, New York : Basic Books.

Walters, J., Stinnett, N., 1971, «Parent-Child Relationships : A Decade Review of Research», *Journal of Marriage and the Family*, 2 (february).

Weber, M., 1922a, *Économie et société*, trad. fr., Paris, Plon.

Weber, M., 1922b, *Essais sur la théorie de la science*, trad.fr., Paris, Plon, 1965.

Wolfensberger, W., 1972, *Normalization : The Principles of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation.

BCU IAȘI CENTRU

Index tematic

A

actor/agent (al educaţiei) 16, 17, 21, 22, 24, 25, 29, 30, 38, 59, 70, 110-123, 161-202, 221, 224
adaptare/adaptabilitate 12, 14, 19, 20, 121, 122, 221
adolescent 33, 41, 44, 68, 74, 98, 99,167, 170, 200
afectivitate/ataşament 14, 16, 17, 20, 31, 32, 44, 50, 52, 54, 60, 93, 96, 102, 104, 108, 115, 116, 163, 172, 173, 184
agresiv/agresivitate/violenţă 40, 42, 51, 93
ajutor/solidaritate 32, 44, 64, 120, 161-166
alocare 88
american (model de comportament, studiu/cercetare) 22, 23, 27, 28, 33, 36, 37, 43, 52, 53, 62, 63, 69, 72, 73, 74, 82, 88, 93, 100, 102, 105, 108, 109, 116, 119, 121, 126, 129, 130, 136, 139, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 174, 175, 176, 185, 190, 191, 195, 196, 197, 199, 200, 213, 214.
analfabetism/iletrism 83, 232
antropologie 34-47
apropriere 199, 212, 213, 221
articulare 22, 222
asociaţie (de părinţi) 184, 186, 188
aşteptare (de rol) 73, 93, 127, 184, 185, 224
atitudine 60-70, 76, 142, 143, 145, 149, 153, 222
autocontrol/autodeterminare/autonomie/autoreglare 19, 62, 66, 73, 78, 79, 81, 92, 93, 96, 97, 103, 104
autoritate 31, 44, 51, 55, 59, 64, 80, 89, 91, 92, 95, 97, 102, 105, 114, 115, 116, 117, 118, 150, 158, 169, 184, 188, 215

B

belgian (model de comportament, studiu/cercetare) 28, 62, 137, 138, 140, 143, 144, 153, 164, 165, 180, 182, 192, 193, 195, 196
beneficiu/profit/gratificaţie 20, 21, 53, 54, 119, 135, 136, 209, 210
bunăstare/fericire/„împlinire" (a copilului) 33, 51, 52, 96, 211
bunic(ă) 138, 161-166, 205
buget (de familie, de timp) 178, 179, 180, 181, 182

C

canadian (model de compotament, studiu/cercetare) 28, 46, 54, 104, 141, 142, 151, 197
capitaluri/resurse 25, 65, 84, 120, 130, 135, 136, 172, 173, 179, 181, 199, 200, 209-211, 215, 218, 222, 223
cartier/vecinătate 170, 182, 200, 201
cîmp 24, 27, 103
cheltuieli/costuri 53, 54, 149, 182, 210, 224
clase/categorii sociale (determinism de clasă) 18, 32, 41, 46, 50, 61, 63, 64, 65, 67, 71, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 94, 95, 106, 126, 131, 132, 164, 167, 170, 173, 180, 181, 190, 191, 196, 198, 210, 211, 223
coabitare 12, 113, 137, 138
cod socio-lingvistic (restrîns, elaborat) 77-86, 223
coeziune 66, 101, 121, 122, 123, 158, 184, 191, 223
cofigurativă (cultură) 204-206
competent/competenţă 16, 23, 68, 77, 108
complementaritate 45, 208
comunicare 32, 75-88, 97, 129, 130, 176, 177
comunitate/colectivitate 30, 31, 32, 50, 75-88, 161
conativ 60
configuraţie familială 106-107
conflict/conflictualism 18, 20, 45, 145, 199, 185, 192, 223-224
conformitate/conformism/obedienţă 59, 62, 64, 73, 93, 168, 215

consens 15, 18, 37, 47
construcţie/constructivism 21, 22, 121, 215, 216
contracepţie/contraceptiv 32, 33, 46, 52, 54
control 33, 56, 75, 79, 80, 81, 91, 92, 94, 95, 97, 102, 104, 129, 156, 169, 170, 175, 181, 192, 200
conţinuturi (ale educaţiei) 16, 59-88, 210
criză (a familiei, de autoritate) 12, 53, 117-119
cultură/cultural 11, 36, 37, 39, 42, 45, 65, 76, 78, 83, 167, 172, 173, 181, 182, 99, 203-206, 216, 224
cunoaştere comună (percepţie, reprezentare, stereotip) 32, 52, 53, 57, 73, 74, 96, 98, 99, 110, 118, 130, 161, 217
culpabil/culpabilizare 93, 103, 159, 183
cuplu (conjugal, parental) 27, 52, 124, 138, 224
custodie a copilului 150

D

delegare (a competenţelor educative) 23, 190, 191
delincvent/delincvenţă 108, 109, 141, 143, 200
demisie (maternă, paternă, parentală) 147, 152, 172, 180, 190, 191, 210
depaternizare 117, 151, 225
dependent/dependenţă 13, 49, 54, 56, 102
deprivare (maternă, paternă) 141, 147, 152, 225
deviant/devianţă 20, 137, 198
dezvoltare (psiho-socială) 22, 23, 33, 39, 57, 75, 100-102, 116, 167, 168, 209, 214, 217
diferenţiere 26, 36, 168
diplomă/nivel al studiilor (ca variabilă independentă) 61, 88, 94, 95, 155, 164
disciplină 38, 73, 93, 95, 97, 158
disfuncţie/disfuncţional 15, 16
„distal" (factor de influenţă) 22
divorţ 12, 137, 139, 144, 145, 146, 149
domestic 72-75, 84, 124-129
drept al copilului 56, 117

E

echilibru 19, 32, 66, 168
ecologic (model teoretic, principiu de intervenţie) 22, 23, 199
economic (determinism) 50, 51, 62, 64, 129, 172
educat 26, 68, 69, 98, 99, 212-215
educaţie 11, 26, 225
- conştientă/intenţională/discursivă 16, 17, 22, 26, 40, 69
- difuză/spontană 12, 16, 17, 26, 34-39
- parentală 194-200, 225

element 13, 14, 19, 20
elveţian (model de comportament, studiu/cercetare) 23, 24, 28, 66-68, 69, 74, 75, 94, 132, 136, 158, 163, 172, 173, 174, 175, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192
englez/anglo-saxon (model de comportament, studiu/cercetare) 33, 56, 64, 70, 75-88, 94, 106, 126, 174, 201
eşec/reuşită (familiale, şcolare, sociale) 23, 63, 64, 65, 70, 75, 78, 82, 83, 84, 96, 97, 103-107, 120, 144, 172-178, 181, 184, 186, 188, 189, 191, 197, 200
ethos (de clasă, pedagogic) 60, 61, 62, 225
etnografie 34, 35
etnologie 21, 34-47, 58, 226
expresiv 44, 66, 67, 73, 125, 130
extern/externalitate 22, 70, 71, 103

F

familie
- conjugală/restrînsă/conjugal-parentală 11, 122-136, 139, 140, 227
- compusă 153-160, 227
- complexă 154, 227
- cu doi aducători de venit 124, 228
- cu dublă carieră 125, 228
- lărgită 30, 43, 162-166, 228
- mariaj-navetă 125
- modernă 50
- (mono)parentală/parentală 12, 113, 137-146, 198, 229
- nucleară 15, 16, 31, 40, 122-136, 229
- patriarhală 31, 38, 40
- reconstituită 153, 154, 230
- *souche* (tulpină, matcă) 31, 38, 162
- tradiţională 14, 30, 31, 49, 50, 51, 230

femeie/feminin/feminitate 40, 49, 53, 111, 125, 126, 132, 134, 178
finalitate/finalism 16, 17, 18, 28, 60
frate/fratrie 101, 119, 160
francez/parizian (model de comportament, studiu/cercetare) 27, 28, 31-33, 43, 44,

46, 52, 56, 62, 64, 68, 69, 70-74, 85-88, 93, 94, 96, 97, 100, 101-106, 108, 109, 111, 112, 114, 116-125, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 151-155, 158-160, 171-185, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 200, 201
funcţie/funcţional/funcţionalism 13-22, 25, 29, 37, 39, 110, 171, 195, 212, 230, 231

G

generaţie 16, 42, 59, 65, 69, 163, 166, 167, 203-206

H

habitus 19, 42, 72, 210, 231
homeostazie 19
hispanic (model de comportament, studiu/cercetare) 98, 105

I

ideologie (familială, politică) 18, 21, 29, 34, 59, 61, 62, 65, 68, 93, 124, 203
identificare/identitate 26, 37, 38, 74, 76, 79, 80, 81, 119-120, 134, 141, 152, 157, 159, 168, 195, 210, 213, 232
imagine (de sine, publică) 178, 183, 186, 191
indiferenţă (parentală) 32
individualizare/individualism 26, 49, 62, 64, 78, 79, 209, 232
industrializare 14, 30, 50, 124-127
inocenţă (infantilă) 48, 54
instanţe/instituţii educative (v. şi şcoală) 17, 18, 21, 23, 24, 30, 41-43, 53, 76, 149, 150, 171, 184
instrumental 44, 45, 66, 73, 125, 130, 172
integrare 18, 21, 23, 36, 66, 107-109, 141, 159, 232
inteligenţă 75, 100
interactiv (model explicativ) 18
interacţiune/interacţionism 21, 23, 47, 66, 94, 101, 106, 121, 123, 131, 166, 185, 186, 211, 213, 214, 233
intern/internalitate 15, 70, 71, 102, 103
intervenţie 25, 27, 194-200
istorie a vieţii 37, 52, 69, 87, 90, 106

Î

îngrijire/întreţinere 33, 36, 46, 49, 135
învăţare 30, 34, 38, 76, 81, 84, 105, 203, 207

J

joc 38, 116, 178
juridic/ă (discurs, instituţie) 56, 117, 150

L

latentă (funcţie) 16, 230
lectură 84, 181, 182
legitim/legitimitate 18, 59, 158, 165, 186
life-cycle servant 33, 40
limbaj 75-88
locus of control 70, 103, 104
logică (a acţiunii) 22, 29, 74, 120, 118-119, 135, 155, 166

M

macrosociologie 21, 66, 217
mamă/matern/maternitate 33, 44, 46, 51, 53, 58, 62, 64, 83, 99, 101, 102-103, 104, 105, 107, 108, 110-113, 130, 129-135, 140-147, 156-157, 177, 178, 18o, 198
manifestă (funcţie) 16, 230
masculin/masculinitate 40, 99, 108, 113-119, 125-136, 147-153, 154, 155,
medicală (instituţie cu rol educativ) 193, 194
mediu (social) 19, 22, 23, 25, 32, 36, 38, 47, 84, 93
metodă/metodologie
- cantitativă 37, 89, 118, 129
- calitativă (v. şi istorie a vieţii) 37, 89, 90, 118, 129

microsociologie 21, 66, 217
mignotage 48, 92
mijloace (educative) 16, 33, 60
mobil/mobilitate 20, 65, 85-88, 170, 173, 178, 199
morfogeneză/morfostază 19

N

negociere 158, 159, 184, 185, 211, 212, 215
normalizare 199

O

oraş (educativ) 201, 202
ordine (domestică, familială, şcolară, socială) 15, 18, 31, 64, 76, 102, 135, 150, 169, 178
organizare (familială, socială) 19, 40, 42, 43, 76, 81, 84

P

parental/parentalitate 53, 95, 124, 135, 137, 165, 195-198
parteneriat 95, 97-98, 188, 190, 194, 198
pater familias 31, 133
patern/paternitate (v. masculin)
pedagogie 27, 57
- explicită 26, 29, 40, 58, 61
- implicită 26, 29, 34-39, 58, 61
peer group 30, 33, 34-39, 45, 76, 80, 112, 167-170, 206
pensie (alimentară) 147-153
performanţă 77
pluralism (al modelelor) 29, 91, 183, 211, 215
plasare/plasament (a/al copilului) 33, 34, 39, 40, 199
politic (discurs)/politică 20, 27, 55, 68, 69, 217-220
portughez (model de comportament, studiu/cercetare) 98, 99, 166
postfigurativă (cultură) 204
poziţie socială/statut 15, 18, 20, 40, 43-44, 54, 62, 79, 80, 81, 85-87, 94, 117, 118-119, 126, 148, 149, 157, 171, 172. 173, 240
prăpastie (între generaţii) 203-207
prefigurativă (cultură) 206
primogenitură/primul născut 69, 74, 75
profesie/profesional 32, 34, 62, 71, 72, 124, 125, 126-128, 131, 151, 178, 196, 191
protecţie (a copilului) 44, 48, 54, 56
„proximal" 2
psihanaliză 37, 38, 42, 48, 110, 113, 159
psihologie 27, 53, 57, 58, 63, 75, 78, 81, 168
psihologizare (a raporturilor familiale) 52-54
putere 18, 55, 63, 82, 94, 97, 114, 118, 136, 158, 166, 215

R

raţiune/raţionalitate (a acţiunii) 21, 22, 29, 98, 208
realism moral 168, 169
recăsătorire 113, 153-160
reciprocitate 13, 20, 36, 53, 80, 98, 136, 167, 169, 208
religios/religioasă (discurs/valoare, normă) 54, 68, 69
reproducţie socială 18, 19, 20, 39, 59-90, 114, 203-208
reţea 24, 25, 32, 74, 88, 131, 161, 178, 183, 187, 198, 200, 213
rezilienţă 68, 237
rezistenţă (a actorilor) 42, 213
rit/ritual 41, 44
rol (familial, social) 17, 23, 26, 41, 48, 55, 79, 80, 124-136, 137-159, 162, 178, 180, 185, 193, 196, 198, 203, 238
rudenie 30, 43, 47, 120, 161, 162

S

sacrificiu parental 46, 182
sancţiune 41, 47, 55, 93, 165
schimb 19, 22, 24, 32, 33, 39, 53, 92, 96, 98, 136, 180, 215, 216
schimbare 12, 20, 21, 76, 81, 86, 117, 195, 205, 217
sentiment (al familiei, al copilăriei) 31-32, 48-52, 238
sentimentalizare (a raporturilor familiale) 48-52, 238
sexe (v. şi masculin/feminin, patern/matern) 34, 38, 42, 44, 54, 73-74, 95, 96, 98, 99, 104, 112, 124-136, 156, 171, 241
sindrom (de reuşită) 63, 65
sistem 13, 14, 17, 19, 20-25, 53, 121
situs 71, 87
sociabilitate 32, 44, 49, 50, 74, 178, 183, 187
socializare 15, 16, 26, 41-48, 76, 167
- primară 17, 19, 36, 44, 45
- secundară 27, 34, 39, 134
societate
- preindustrială 12, 30-47
- modernă 11, 12, 17, 50-52, 196
socio-demografie 12, 46, 52
specialist al educaţiei 23, 24, 25, 193-200, 218
sport 74, 194
stat/„stat-providenţă" 14, 18, 55, 171, 172, 196, 199, 203, 218
stil educativ/climat familial/atmosferă familială (permisivitate, rigorism, autoritate, control, democraţie) 91-109
strategie educativă 22, 25, 29, 60, 121, 135, 136, 161, 170, 173, 185, 197, 198, 200, 214, 240
structură (familială, socială)/structuralism 14, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 45, 47, 61, 77, 81, 92, 94, 106, 109, 162, 182

suplinire (familială) 25, 27, 55, 164, 66, 196
suport (familial, social) 25, 51, 53, 91, 96, 99, 164, 166, 175
supraveghere (a copiilor) 43, 58, 92, 162, 166

Ş

şcoală/şcolaritate/şcolarizare 12, 14, 17, 23, 24, 33, 34, 49, 50, 58, 62-64, 74, 76, 78, 82, 84, 167, 171-192, 203, 210, 211

T

timp/temporal 16, 17, 63, 64, 129, 184
tipuri de familie (ca variabilă intermediară) 11, 26, 66, 67, 80, 86, 90, 95, 130
tînăr 16, 38, 41, 206, 208
totalitarism 18, 55, 220
traiectorie 61, 65, 86, 93, 165, 175, 182, 186
transmitere 15, 18, 24, 34, 36, 47, 59-90, 203-215

V

valoare/valorizare 18, 60-70, 75, 91, 96, 166, 184
variabil/variabilitate 12, 15, 39-41, 61, 66, 80, 89, 126
vecinătate/cartier 170, 200-201
„vitreg" (părinte, copil) 154-160
vîrstnic 161-166, 205, 206, 208

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Index de autori

A

Abdat, O. 132
Alain 14
Ambert, A.-M. 57
Anderson-Levitt, K. 185, 187
Andrei, P. 14, 212
Ariès, Ph. 11, 31, 32, 34, 35, 41, 48, 49, 50, 51, 52, 92, 114, 119, 135, 162, 169, 189, 243
Asher, S.R. 170
Aubert, V. 72

B

Baca Zinn, M. 12, 73, 136, 142, 144, 146, 153, 158, 214
Bales, R.F. 11, 30, 76, 119, 121, 130
Ballion, R. 29, 171, 172, 174, 179, 185, 193
Barchay, M.S. 98
Barrère-Maurisson, M.-A. 128
Baudelot, C. 84, 241
Baumrind, D. 73, 91, 103, 104, 105, 106
Bawin-Legros, B. 26, 54, 61, 62, 117, 136, 137, 138, 140, 143, 144, 146, 147, 153, 155, 159, 160, 228
B.-Dandurand, R. 58, 124, 151, 222
Beauvois, J.L. 70, 71, 102, 103, 235, 239
Becker, W.C. 93, 176
Bell, R.R. 53, 69, 73, 74, 75, 100, 110, 118, 120, 126, 128, 213, 224
Benedict, R. 39, 43, 45, 208
Benichou, J.P. 83, 233
Benson, L. 110
Berger, P. 19, 20, 21, 27, 57, 127, 134, 224, 240
Bernstein, B. 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 94, 106, 223, 230
Bertaux, D. 71, 87, 90, 148, 149, 151, 152, 153
Berthelot, J.-M. 14, 16, 29, 173, 182, 183, 241
Bertrand, Y. 97, 199
Bettelheim, B. 41
Biron, G. 109, 123
Blakeslee, S. 142, 149, 159
Blood, R.O. 136
Boltanski, L. 92
Bott, E. 74, 131, 132
Boucaud, P. 56
Bouchard, J.-M. 28, 97, 199
Boudon, R. 64, 85, 173, 180, 182
Bourdieu, P. 5, 21, 22, 29, 41, 42, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 72, 76, 84, 87, 88, 92, 93, 108, 127, 173, 180, 182, 217, 222, 223, 224, 226, 232, 233, 234, 238, 240, 241, 243
Bourguignon, O. 142, 145, 163
Boutin, G. 27, 197
Brière, P. 112
Bronfenbrenner, U. 22, 23, 61, 93, 121, 174, 199, 234
Brown, J.K. 41
Buckley, W. 19, 242
Burguière, A. 11, 26, 34, 40, 52, 227

C

Callu, E. 132
Campos, B. 98
Caplan, P.J. 111
Chamboredon, J.C. 84, 179
Chervet, C. 71
Chess, S. 213
Chombart de Lauwe, P.-H. 44
Cicourel, A. 21, 22, 57, 76, 232, 238, 240
Clark, R.M. 104, 174
Clarke-Stewart, K.A. 121
Coenen-Huther, J. 13, 14, 158, 231
Coleman, J.S. 75, 200

Combessie, J.C. 63, 65
Comeau, J. 185, 186, 187, 188
Commaille, J. 62, 145, 153
Corbeil, Ch. 112
Coser, L.A. 20, 53
Crandall, V.J. 105
Cresson, G. 194
Crozier, M. 29, 60, 241
Crubellier, M. 170
Cuisinier, F. 71, 102, 103
Cusson, M. 171
Cuvillier, A. 29

D

Dadoun, R. 42
Dansereau, S. 28
De Mause, L. 51
Delcroix, C. 148, 149, 151, 152, 153
Deleste, A. 163, 166
Descarries, Fr. 112, 245
Desmet, H. 27, 75, 100, 104, 105, 107, 111, 195, 196, 203, 226, 233
Dimitriu, C. 58, 111, 139
Donzelot, J. 55, 171
Dornbush, S.M. 105
Draughon, M. 156
Drews, E.M. 104
Dubet, Cl. 182
Dubois, Fr. 70, 71, 102, 103, 235
Duby, G. 114
Dufrenne, M. 36, 37, 236
Dulac, G. 113
Dupuis, J. 114
Durkheim, É. 11, 13, 14, 30, 57, 59, 76, 170, 210, 221, 231, 232, 235, 238
Durning, P. 22, 25, 27, 28, 55, 57, 60, 68, 73, 74, 100, 101, 104, 108, 112, 113, 114, 120, 122, 188, 196, 197, 199, 222, 226, 233, 234, 244
Duru-Bellat, M. 72, 84, 88, 167, 172

E

Eisenstadt, S.N. 45
Eitzen, D.S. 12, 73, 136, 142, 144, 146, 153, 158, 214
Elliott, J. 174
Epstein, J.L. 104, 106, 176
Erikson, E.H. 156
Erny, P. 11, 35, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 113, 167, 208, 227
Espinoza, O. 111, 112, 116
Establet, R. 63, 84, 88, 181, 241

F

Famery, K. 132
Farber, B. 190
Fein, R.A. 115, 132
Feiring, C. 121
Flandrin, J.-L. 51
Fontaine, A.-M. 73, 98
Forgione, A. 27, 195, 196, 226, 233
Forquin, J.-Cl. 63, 92, 93, 104, 105
Friedberg, E. 29, 60, 241

G

Garbarino, J. 121, 200
Garcia, F. 98
Gauthier, A. 115, 132, 146, 163, 164
Gauthier, P. 115, 132, 146, 163, 164
Gecas, V. 61
Giddens, A. 21, 217, 240
Glasman, D. 180, 183, 191
Goblot, E. 87, 88, 234
Goffman, E. 22, 60, 136, 178, 232, 238, 240
Goode, W. 11, 12, 161
Goodwin, G.C. 98
Gorer, G. 36, 42, 43, 45
Green, A. 70, 71, 191, 235
Green, J. 70, 71, 191, 235
Guillaume, J.-Fr. 146
Guillot, C. 139, 144, 145

H

Hall, I. 111
Haller, A.O. 88
Halsey, A.H. 88
Hansen, D.A. 106
Hartup, W.W. 170
Heath, A.F. 88
Henriot-van Zanten, A. 63, 65, 72, 84, 88, 167, 172, 175, 176, 185, 188, 190, 191, 192
Henripin, M. 175, 188

Herseni, Tr. 11
Hess, R.D. 61
Hill, R. 20, 22, 53, 121, 242
Hoffman, M.L. 71
Houle, G. 52
Huberman, M. 176
Hurtubise, R. 52, 58
Huston, W. 73

I

Isambert-Jamati, V. 120

J

Jellison, J.M. 70, 71, 235

K

Kardiner, A. 11, 37, 42, 236
Kaufmann, J.C. 138
Kellerhals, J. 20, 23, 29, 51, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 91, 92, 94, 121, 129, 130, 136, 158, 163, 172, 178, 209, 223, 241, 243
Kellner, H. 27, 134
Kelly, C. 98
Kelly, J.B. 145, 156, 158
Key, H. 14
Knibiehler, I. 117, 118
Kohn, M.L. 61, 62, 64, 93
Kohn, R.C. 24, 132, 164, 201, 242

L

Lahire, B. 23, 64, 83, 84, 85, 106, 107, 121, 172, 175, 180, 181, 182
Lamb, M. 195, 196, 226, 233
Lamb, W.A. 195, 196, 226, 233
Lambert, Y. 68
Lascoumes, P. 167
Lattès, G. 53, 224
Lautrey, J. 61, 94, 101
Lazarsfeld, P. 20, 21
Le Bourdais, C. 58
Le Camus 111, 112, 116
Le Gall, D. 153, 154, 158
Le Play, Fr. 11, 13, 38, 40
Le Poultier, L. 71
Le Wita, B. 61
Lefaucheur, N. 138, 140, 159
Léger, A. 181, 191
Lemieux, D. 41, 46, 54, 55
Leridon, H. 147
Lévi-Strauss, C. 34, 47, 226
Lewis, M. 121
Lewis, O. 41
Linton, R. 36, 37, 40, 41, 225, 236, 237, 238, 240
Loux, Fr. 46
Luckmann, Th. 19, 21, 27, 57, 127, 224, 240

M

Mach, M. 202, 236
Mager, G.M. 176
Malewska-Peyre, H. 209
Malinowski, B. 11, 35, 42, 44
Marcus, G.B. 101
Martin, C. 144, 153, 154, 158
Matei, I. 154, 228
Mauger, G. 167
Mc Cord, J. 108, 109, 112
McCorquodale, J. 111
Mead, M. 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 76, 127, 170, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 221, 222, 224, 233, 237, 238
Menard, P. 114, 116
Mercy, J.A. 101
Merton, R.K. 15, 16, 18, 59, 127, 143, 224, 231, 238, 240
Michelat, G. 68
Mingat, A. 63, 178
Miron, L. 141, 142, 150
Mitrofan, I. 139
Mitrofan, N. 139
Montandon, C. 23, 29, 54, 66, 68, 69, 73, 74, 75, 91, 92, 94, 129, 130, 163, 172, 173, 174, 176, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 209, 241, 243
Morval, M.V.G. 109, 123
Musitu, G. 98
Muxel-Douaire, A. 69, 90

N

Nagel, E. 14
Neyrand, G. 139, 144, 145

O

Olson, D.H. 109, 121, 223
Osiek-Parisod, F. 193

P

Parker, J.G. 170
Parsons, T. 11, 13, 14, 17, 30, 45, 76, 85, 119, 121, 130, 231, 238
Pasini, W. 20
Passeron, J.-Cl. 60, 61, 62, 88, 182, 226
Paty, D. 182, 189
Percheron, A. 61, 65, 68, 72, 73, 74, 89, 90, 93
Perrenoud, Ph. 20, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 186, 192, 215
Perrez, M. 71
Perrot, J. 178
Petitat, A. 215, 241
Pétonnet, C. 114, 200
Piaget, J. 167, 168, 169, 170, 213, 237, 242
Pineault, 101
Pinçon, M. 200
Pinçon-Charlot, M. 200
Pitrou, A. 8, 20, 88, 138, 139, 143, 145, 146, 147, 153, 163, 164, 165
Portes, A. 88
Pourtois, J.-P. 22, 27, 28, 57, 75, 100, 104, 105, 107, 111, 122, 195, 196, 197, 203, 226, 233
Prévot, J. 84, 179

Q

Queiroz, J.-M. de 82, 191

R

Rallu, J.-L. 142
Rapaport, R. 125
Rapaport, Rh. 125
Reuchlin, M. 91
Ribeiro-Ferreira, M. 56
Richer, S. 215
Rickman, J. 42, 43, 45
Ricks, S.S. 113
Ridge, J.M. 88
Robert, P. 167
Rodman, H. 136, 237
Rokeach, M. 60, 243
Rollet, C. 55
Rollins, B.C. 104
Rosen, B.C. 63, 93
Ross, V. 70, 175, 235
Roussel, L. 121, 162, 163
Roy, C. 129
Royal, S. 163

S

Salomon, A. 185, 186, 187, 188
Sameroff, A.J. 102
Saxton, L. 73, 100, 108, 116, 119, 126, 140, 143, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 178, 214
Scanzoni, J. 53, 54, 118, 136, 139, 224
Scanzoni, L.D. 53, 54, 118, 136, 139, 224
Schlesinger, B. 140
Segalen, M. 11, 19, 25, 26, 41, 46, 52, 57, 73, 112, 114, 117, 118, 124, 125, 126, 128, 129, 146, 155, 170, 171, 178, 227
Sharp, R. 191
Shorter, Ed. 11, 33, 46, 50, 51
Siegal, M. 98
Singly, Fr. de 27, 84, 96, 97, 100, 116, 117, 118, 119, 129, 132, 133, 134, 135, 152, 158, 173, 178, 182
Solomon, D. 105
Stănciulescu, E. 5, 8, 9, 13, 18, 21, 22, 26, 29, 57, 59, 63, 85, 119, 121, 171, 210, 215, 216, 219, 221, 222, 226, 231, 232, 233, 235, 240
Stănoiu, A. 11
Stahl, H.H. 154, 228
Steelman, L.C. 101
Stern, H.H. 89
Stinnett, N. 100
Sullerot, E. 117
Swift, D.F. 64

T

Talbot, J. 194
Tannenbaum, D. 194
Tap, P. 209
Tehan, J.E. 104
Terrail, J.P. 104, 181
Terrisse, B. 28, 60, 101, 210, 244

Thélot, C. 71, 85, 86, 87, 88, 89, 173, 234
Théry, I. 56, 142, 154, 159, 230
Thomas, A. 104, 213
Thomas, D.L. 104, 213
Tissot, H. 12
Tönnies, F. 30
Touraine, A. 173
Tripier, M. 181, 191
Trottier, S. 60, 244
Turk, J.L. 118

V

Valois, P. 97, 199
Van Haecht, A. 59
Verquerre, R. 71, 73, 74, 103
Villeneuve-Gokalp, C. 147
Voinea, M. 11

W

Wall, K. 166, 227
Waller, W. 136
Wallerstein, J.S. 142, 145, 149, 156, 158, 159
Walters, J. 100
Weber, M. 30, 55, 57, 237
Wolfensberger, W. 199
Wood, K.D. 105

Z

Zajonc, R.B. 101
Zeroulou, Z. 65, 180

BCU IASI/ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuprins

Prefaţă 5

Introducere 9

CAPITOLUL 1
O problemă a societăţilor şi ştiinţelor contemporane: educaţia familială 11

1.1. Educaţia – o funcţie diminuată a familiilor contemporane; principalele teze ale funcţionalismului 13

1.2. Contraargumente teoretice 18

1.2.1. Teorii conflictualiste: educaţie familială şi reproducţie a raporturilor de putere 18

1.2.2. Neofuncţionalismul: funcţia de adaptare/inovare a structurilor; reciprocitatea funcţională între element şi sistem 19

1.2.3. Sociologii constructiviste: educaţia familială are o funcţie constitutivă în raport cu realitatea socială ... 21

1.2.4. Modele interactive (perspectiva ecologică, teoria reţelelor): familiile exercită o funcţie educativă în calitate de componente ale unor reţele educative 22

1.3. Cîteva precizări conceptuale: educaţie, familie, educaţie familială, strategii educative ale familiei 26

CAPITOLUL 2
Familie şi educaţie în societăţile preindustriale 30

2.1. Teza indiferenţei parentale (absenţei „sentimentului copilăriei" şi a „sentimentului familiei") 31

2.2. Teza rolului educativ nespecific al părinţilor (pedagogia difuză şi implicită; rolul grupurilor de vîrstă) 34

2.3. Părinţii manifestă, totuşi, interes pentru copii şi ar putea să exercite un rol educativ specific 39
2.3.1. Variabilitatea modelelor 39
2.3.2. Importanţa crucială a experienţelor primare 41
2.3.3. Particularităţi ale poziţiilor copiilor şi părinţilor 43
2.3.4. Continuitate şi complementaritate între familie, grupurile de egali şi mediul social 45
2.4. Dificultatea de a formula concluzii tranşante 46

CAPITOLUL 3
Sentimentalizarea raporturilor părinţi-copii în societăţile moderne şi contemporane 48

3.1. Sentimentalizarea raporturilor intrafamiliale în societăţile moderne 48
3.2. Psihologzarea raporturilor părinţi-copii în societăţile contemporane 52
3.3. Raporturile părinţi-copii – categorii ale discursurilor religios, politic şi juridic 54
3.4. Importanţa constituirii discursului ştiinţific 57

CAPITOLUL 4
Educaţia familială ca transmitere/reproducţie intergeneraţională a modelelor culturale şi a statutelor sociale ... 59

4.1. Transmiterea familială a valorilor şi atitudinilor 60
4.2. Transmiterea familială a normei de internalitate 70
4.3. Transmiterea familială a cunoştinţelor şi abilităţilor profesionale 71
4.4. Transmiterea familială a conduitelor domestice şi rolurilor de sex; privilegiul primogeniturii de sex masculin 72
4.5. Educaţie familială şi limbaj 75
4.5.1. Transmiterea limbajului oral 76
4.5.2. Importanţa limbajului scris 83
4.6. Transmiterea/alocarea statutelor sociale 85

4.7. Dificultăţi metodologice ale cercetărilor cu privire la transmiterea intergeneraţională 89

CAPITOLUL 5
Stiluri educative ale familiilor contemporane 91

5.1. Pluralismul stilurilor educative 91

5.2. Evaluarea stilurilor eduative familiale de către copii 98

5.3. Stiluri educative şi dezvoltare cognitivă 100

5.4. Stiluri educative parentale şi norma de internalitate 102

5.5. Stiluri educative familiale şi reuşită şcolară 103

5.6. Stiluri educative ale familiei şi integrare socială 107

CAPITOLUL 6
Agenţi ai educaţiei familiale 110

6.1. De la apologia la blamarea figurii materne 110

6.2. Tatăl – agent al educaţiei 113
6.2.1. Evoluţii istorice ale paternităţii 114
6.2.2. O criză contemporană a autorităţii paterne? 116

6.3. Rolul educativ al fratriei 119

6.4. Familia ca unitate educativă caracterizată prin coeziune şi adaptabilitate 121

CAPITOLUL 7
Aspecte ale distribuţiei rolurilor educative parentale în familiile nucleare contemporane 124

7.1. Familii cu doi aducători de venit, familii cu dublă carieră 124

7.2. Rolul matern – un rol complex; rolul patern – un rol educativ secundar... 129

7.3. ...sau roluri educative specifice şi complementare? 132

7.4. Logici plurale, complexe şi dinamice; roluri parentale cu geometrie variabilă 135

CAPITOLUL 8
Alte forme ale rolurilor educative parentale: părinţi divorţaţi, părinţi „vitregi" 137

8.1. Familii (mono)parentale 137
8.1.1. Familie parentală – familie conjugal-parentală 138
8.1.2. Dificultăţi de exercitare a rolurilor educative în familiile (mono)parentale 140
8.1.3. Separarea părinţilor echivalează cu o condamnare educativă a copiilor? 143

8.2. Se poate vorbi despre o „demisie paternă"? 147

8.3. Roluri educative în familiile compuse 153
8.3.1. Taţi „vitregi" 154
8.3.2. Mame „vitrege" 156
8.3.3. Negociere a puterii parentale 158
8.3.4. Părinţi vinovaţi şi copii victime? 159

CAPITOLUL 9
Raporturi ale familiilor contemporane cu alţi agenţi educativi 161

9.1. Rolul educativ al familiei lărgite 161

9.2. Educaţie familială şi grupuri de similitudine 167

9.3. Raporturile familiei cu şcoala 171
9.3.1. Mizele familiale ale şcolarităţii 172
9.3.2. Noi semnificaţii sociale ale raporturilor familie-şcoală 173
9.3.3. Forme ale raporturilor familie-şcoală 175
9.3.4. Şcoala – componentă a vieţii cotidiene a familiei 177
9.3.5. Influenţe/presiuni exercitate de familie asupra şcolii 184
9.3.6. Ce tip de raport? Reprezentări şi aşteptări reciproce 187

9.4. Raporturile familiei cu alte tipuri de specialişti ai educaţiei 193
9.4.1. Un exemplu sugestiv: relaţiile cu personalul instituţiilor medicale 193

9.4.2. Relaţii cu specialiştii în intervenţie socio-educativă; educaţia parentală 194
9.5. Raporturile cu reţelele de vecinătate: cartierul 200
9.6. Educaţia familială şi oraşul educativ 201

CONCLUZII
Educaţia familială – dincolo de transmiterea intergenerațională şi de reproducţia socială 203
1. Se poate vorbi despre o prăpastie între generaţii ? 203
2. Transmiterea diferenţiată 208
3. Strategii non-reproductive ale părinţilor: transmiterea capitalurilor „negative", a capitalurilor apropriate şi a capitalurilor selective 209
4. (Non-)transmiterea ca rezultat al interacţiunii unei pluralităţi de agenţi 211
5. Copilul – actor al propriei educaţii 212
5.1. Transmiterea este o apropriere 212
5.2. Educaţia este o interacţiune între părinţi şi copii 213
5.3. Copilul controlează relaţiile între diferiţii agenţi educativi 214
5.4. Strategii educative ale copiilor 214
5.5. Strategii negociate 215
6. Educaţie familială – construcţie culturală şi restructurare a raporturilor familiale 216
7. Educaţie familială şi schimbare socială 217
8. Dileme ale deciziei şi acţiunii politice 217

Dicţionar 221

Referinţe bibliografice 244

Index tematic 259

Index de autori 264

Sommaire

Préface (par Agnès Pitrou) 5

Introduction 9

CHAPITRE 1
Un problème des sociétés et des sciences contemporaines : l'éducation familiale 11

1.1. L'éducation – une fonction „diminuée" des familles contemporaines. Principales thèses du fonctionnalisme 13

1.2. Contre-arguments théoriques 18
1.2.1. Théories conflictualistes : éducation familiale et reproduction des rapports de pouvoir 18
1.2.2. Théories néofonctionnalistes : fonction d'adaptation/innovation des structures ; reciprocité fonctionnelle entre élément et système 19
1.2.3. Sociologies constructivistes : éducation familiale et construction de la réalité 21
1.2.4. Modèles interactifs (théories écologiques, théorie des réseaux) : les familles exercent une fonction éducative en tant que composantes des réseaux éducatifs 22

1.3. Quelques précisions conceptuelles : éducation, famille, éducation familiale, stratégies éducatives des familles 26

CHAPITRE 2
Famille et éducation dans les sociétés préindustrielles 30

2.1. Thèse de l'indifférence des parents (absence du „sentiment de la famille" et du „sentiment de l'enfance") 31

2.2. Thèse du rôle éducatif non-spécifique des parents : (la pédagogie difuse et implicite ; le rôle des groups de pairs) 34

2.3. Et pourtant les parents des sociétés préindustrielles n'étaient pas indifférents quant à leurs enfants et auraient pu accomplir un rôle éducatif spécifique 39
2.3.1. Variabilité des modèles 39
2.3.2. Importance cruciale des expériences primaires 41
2.3.3. Particularités des positions des parents et des enfants 43
2.3.4. Continuité et complémentarité entre famille, groups de pairs et milieu social 45

2.4. Difficultés de formuler des conclusions tranchantes 46

CHAPITRE 3
Sentimentalisation des rapports parents-enfants dans les sociétés modernes et contemporaines 48

3.1. Sociétés industrielles et sentimentalisation des rapports intrafamiliaux 48

3.2. Rapports psychologisés parents-enfants dans les sociétés contemporaines 52

3.3. Les rapports parents-enfants – catégories des discourses religieux, politique et juridique 54

3.4. L'importance du developpement du discours scientifique 57

CHAPITRE 4
Éducation familiale comme transmission/reproduction des modèles culturels et des position sociales 59

4.1. Transmission des valeurs et attitudes 60

4.2. Transmission de la norme d'internalité 70

4.3. Transmission des savoirs et savoir-faire professionnels 71

4.4. Transmission des conduites domestiques et des rôles de sexe ; le privilège du premier né 72

4.5. Transmission du langage 75
4.5.1. Langage oral 76
4.5.2. Langage écrit 83

4.6. Transmission/allocation des statuts et reproduction des structures sociales 85

4.7. Difficultés méthodologiques des recherches concernant la transmission intergénérationelle 89

CHAPITRE 5
Styles éducatifs des familles contemporaines 91

5.1. Pluralisme des styles éducatifs 91

5.2. Évaluation des styles éducatifs par les enfants 98

5.3. Styles éducatifs et développement cognitif 100

5.4. Styles éducatifs et norme d'internalité 102

5.5. Styles éducatifs et réussite scolaire 103

5.6. Styles éducatifs et intégration sociale 107

CHAPITRE 6
Agents de l'éducation familiale 110

6.1. De l'apologie au blâme de la figure maternelle 110

6.2. Le pére – agent de l'éducation familiale 113
6.2.1. Évolutions historiques de la paternité 114
6.2.2. Une crise contemporaine de l'autorité paternelle ? .. 116

6.3. Le rôle éducatif de la fratrie 119

6.4. La famille en tant qu'unité éducative caractérisée par cohésion et adaptabilité 121

CHAPITRE 7
Aspects de la distribution des rôles éducatifs dans les familles conjugal-parentales 124

7.1. Familles à deux actifs, familles à double carrière 124

7.2. Être mère – un rôle complex ; être père – un rôle secondaire 129

7.3. ...ou des rôles éducatifs spécifiques et complémentaires ? 132

7.4. Logiques plurielles, complexes et dynamiques ; rôles parentaux à géométrie variable 135

CHAPITRE 8
Nouvelles formes des rôles éducatifs parentaux 137

8.1. Familles (mono)parentales 137
8.1.1. Familles conjugal-parentales – familles parentales ... 138
8.1.2. Difficultés d'exercice des rôles dans les familles parentales 140
8.1.3. La séparation des parents signifie-t-elle une condamnation des enfants ? 143

8.2. Peut-on parler d'une démission paternelle ? 147

8.3. Rôles éducatifs dans les familles composées 153
8.3.1. Beau-pères 154
8.3.2. Belle-mères 156
8.3.3. Négociation du pouvoir parental 158
8.3.4. Parents coupables et enfants victimes ? 159

CHAPITRE 9
Rapports des familles aux autres agents éducatifs 161

9.1. Rôles éducatifs des familles élargies 161

9.2. Éducation familiale et groups de pairs 167

9.3. Rapports des familles à l'école 171
9.3.1. Les enjeux familiaux de la scolarité 172
9.3.2. Nouvelles significations sociales des rapports à l'école 173
9.3.3. Formes des rapports des familles à l'école 175
9.3.4. L'école – composante de la vie quotidienne des familles 177
9.3.5. Influences/pressions des familles sur la vie des écoles 184
9.3.6. Quels rapports ? Représentations et attentes réciproques 187

9.4. Rapports des familles aux autres spécialistes de l'éducation 193
9.4.1. Un exemple suggestif : les rapports aux personnel médical 193

9.4.2. Famille et intervention socio-éducative ; éducation parentale 194

9.5. Réseaux de voisinage : le quartier 200

9.6. Éducation familiale et ville éducatrice 201

CONCLUSIONS

L'éducation familiale – au-delà de la transmission intergénérationelle et de la reproduction sociale 203

1. Peut-on parler d'un fossé des générations ? 203

2. Transmission différentielle 208

3. Stratégies non-reproductrices des parents : transmission des capitaux „négatifs", des capitaux appropriés et des capitaux sélectifs 209

4. La (non)transmission comme résultat de l'interaction d'une pluralité d'agents 211

5. L'enfant – acteur de sa propre éducation 212
   5.1. La transmission est une appropriation 212
   5.2. L'éducation familiale est une interaction 213
   5.3. L'enfant contrôle les relations entre différents agents éducatifs 214
   5.4. Stratégies éducatives enfantines 214
   5.5. Stratégies négociées entre parents et enfants 215

6. Éducation familiale – construction culturelle et restructuration des rapports familiaux 216

7. Éducation familiale et changement social 217

8. Dilemmes de la décision et de l'action politiques 217

Dictionnaire 221

Références bibliographyques 244

Index thématique 259

Index des auteurs 264

Seria : **Sociologie, Ştiinţe politice**

au apărut:

Petre Andrei – *Sociologie generală*
Vladimir Tismăneanu – *Reinventarea politicului. Europa Răsăriteană de la Stalin la Havel*
Elisabeta Stănciulescu – *Teorii sociologice ale educaţiei*
Ion Ionescu – *Sociologia şcolii*
Elisabeta Stănciulescu – *Sociologia educaţiei familiale*

în pregătire:

Arent Lijphart – *Sisteme electorale şi sisteme de partide*
Traian Rotariu – *Anchete şi sondaje de opinii*

Seria : **Psihologie, Ştiinţele educaţiei**

au apărut:

Constantin Cucoş – *Pedagogie*
Liviu Antonesei – *Paideia. Elementele culturale ale educaţiei*
Adrian Neculau (coord.) – *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici – *Psihologie generală*
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny – *Psihologie socială experimentală*
Gilles Ferréol, Adrian Neculau (coord.) – *Minoritari, marginali, excluşi*

în pregătire:

Adrian Neculau (coord.) – *Cîmpul universitar şi actorii săi*
R. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) – *Stereotipuri, discriminare şi relaţii între grupuri*
* * * – *Psihologie şcolară*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Științe politice

Elisabeta Stănciulescu

SOCIOLOGIA EDUCAȚIEI FAMILIALE

«Întrebarea cheie a acestui volum poate fi formulată astfel: care este locul familiilor contemporane în ansamblul agenților educativi? Cu alte cuvinte, sînt părinții principalii responsabili/vinovați de evoluția psihosocială a copiilor lor sau sînt, dimpotrivă, (auto)excluși de la aceasta, datorită expansiunii educației școlare? În ce măsură apar drept justificate o serie de stereotipuri pe care cunoașterea comună, discursul politic și cel juridic, iar uneori chiar cel științific le proclamă ca adevăruri incontestabile: credința referitoare [illegible] puternicia mamei în construcția sinelui; rolul educativ nat[illegible] absolut indispensabil, al mamei și rolul secundar, ale[illegible] tatălui; vinovăția părinților care se despart și a părinților [illegible] lipsa de responsabilitate a taților divorțați; criza de aut[illegible] raporturile dintre părinți (tați) și copii: idealizarea funcției ec[illegible] familiei tradiționale etc.?» (Elisabeta Stănciulescu)

12 Collegium

Editura POLIROM
ISBN 973-9248-69-1

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY